

# **Politische Bildung in der Bundeswehr**

**Eine Untersuchung zur politischen Bildung in der Bundeswehr  
im „Ernstfall Frieden“: dargestellt am Beispiel der  
erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung  
an den Hochschulen der Bundeswehr**

**Josef Koch**

**1977**





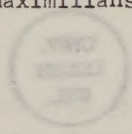




P o l i t i s c h e   B i l d u n g  
i n   d e r   B u n d e s w e h r

Eine Untersuchung zur politischen Bildung in der  
Bundeswehr im "Ernstfall Frieden": dargestellt  
am Beispiel der erziehungs- und gesellschafts-  
wissenschaftlichen Anleitung an den Hochschulen  
der Bundeswehr

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophischen Fakultät  
der Ludwigs-Maximilians-Universität München



vorgelegt von

Josef Koch

Eisendorf

1977

Referent:

Prof. Opitz

Korreferent:

Prof. Langenbacher

Tag der mündlichen Prüfung:

20. Juli 1977



Vorbemerkungen

Die vorliegende Dissertation stützt sich auf die Hilfe verschiedener Personen und Institutionen.

Für die Unterstützung meiner Arbeit durch Auskünfte und Einsichtnahme in Unterlagen seitens des Senatssekretariats, des Arbeitsbereichs Sozialwissenschaften und des Hochschuldidaktischen Zentrums an der Hochschule der Bundeswehr München, des Präsidenten und des Senatssekretariats der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, sowie der Fachbereiche beider Hochschulen möchte ich mich recht herzlich bedanken; nicht verschwiegen werden kann dabei allerdings, daß die an beiden Hochschulen und auch nach Fachbereichen unterschiedlich gelagerte Auskunftfreudigkeit nicht unwesentlich zu gewissen Defiziten in der Vergleichbarkeit der Materialbasen führte und den Fortgang der Arbeit erschwerte.

Weiterhin habe ich Frau Johanna Karl für ihre sorgfältige und schnelle Bewältigung der umfangreichen Schreibarbeiten zu danken.

Die Arbeit ist meiner Frau und meinen Eltern gewidmet, deren Geduld und fürsorgende Anteilnahme mir eine unerläßliche menschliche Hilfe waren.





Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Vorbemerkungen                                                                                        | II |
| 1. <u>Einleitung</u> .....                                                                            | 1  |
| 1.1. Rahmenbedingungen für politische<br>Bildung in der Bundeswehr.....                               | 3  |
| 1.2. Fragestellung und wissenschaftliches<br>Interesse.....                                           | 8  |
| 1.3. Ziele.....                                                                                       | 9  |
| 1.4. Methode und Gegenstandsbereiche.....                                                             | 10 |
| 1.5. Abgrenzung.....                                                                                  | 11 |
| Anmerkungen.....                                                                                      | 13 |
| 2. <u>Rückblick auf politische Bildung und<br/>politisches Bewußtsein in der<br/>Bundeswehr</u> ..... | 18 |
| 2.1. Die Konzeption des Grafen<br>Baudissin.....                                                      | 18 |
| 2.1.1. Demokratie.....                                                                                | 20 |
| 2.1.2. Abschreckung.....                                                                              | 22 |
| 2.1.3. Das Leitbild vom "Staatsbürger in<br>Uniform".....                                             | 24 |
| 2.1.4. Die Erziehung zum Staatsbürger in<br>Uniform.....                                              | 25 |
| 2.1.5. Zusammenfassung der Konzeption<br>Baudissins.....                                              | 30 |

|          |                                                                                                                                                                                                            |    |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.     | Verbindlichkeit und Weg der Konzeption<br>Baudissins während der Planungs-<br>und Gründungsphase.....                                                                                                      | 32 |
| 2.2.1.   | Die Dienststelle Blank.....                                                                                                                                                                                | 32 |
| 2.2.2.   | Gesetzgebung und militärisches<br>Vorschriftenwesen.....                                                                                                                                                   | 35 |
| 2.3.     | Zur Dominanz der Komponente<br>Abschreckung in Manifestationen zur<br>politischen Bildung und in Einstel-<br>lungen des Offizierskorps - als<br>Zeichen eines Scheiterns der<br>Konzeption Baudissins..... | 40 |
| 2.3.1.   | Der Wandel politischer Bildung in<br>der Bundeswehr.....                                                                                                                                                   | 41 |
| 2.3.1.1. | Thematische Schwerpunktgestaltung.....                                                                                                                                                                     | 42 |
| 2.3.1.2. | Objektivität.....                                                                                                                                                                                          | 50 |
| 2.3.1.3. | Parteilpolitische Neutralität.....                                                                                                                                                                         | 58 |
| 2.3.1.4. | Zusammenfassung.....                                                                                                                                                                                       | 62 |
| 2.3.2.   | Zur Dominanz der Komponente<br>Abschreckung in Einstellungen des<br>Offizierskorps.....                                                                                                                    | 67 |
| 2.3.2.1. | Die mangelnde Identifikation des<br>Offizierskorps mit der Konzeption<br>der "Inneren Führung" und dem Leit-<br>bild vom "Staatsbürger in Uniform"....                                                     | 67 |
| 2.3.2.2. | Funktion der Abschreckungskonzeption<br>für das soldatische Selbstver-<br>ständnis.....                                                                                                                    | 78 |
| 2.3.2.3. | Zusammenfassung.....                                                                                                                                                                                       | 84 |

|        |                                                                                                                                                                                                                                                                      |     |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4.   | Rückblick und Ausblick.....                                                                                                                                                                                                                                          | 85  |
|        | Anmerkungen.....                                                                                                                                                                                                                                                     | 93  |
| 3.     | <u>Der Neuansatz für politische Bildung<br/>in der Bundeswehr: Die erziehungs-<br/>und gesellschaftswissenschaftliche<br/>Anleitung - als durchgängiges<br/>Element eines curricular organi-<br/>sierten Hochschulstudiums für<br/>Offiziere der Bundeswehr.....</u> | 143 |
| 3.1.   | Zur Ableitung und Setzung der<br>Postulate.....                                                                                                                                                                                                                      | 143 |
| 3.1.1. | Die Neuordnung von Ausbildung und<br>Bildung in der Bundeswehr und er-<br>ziehungs- und gesellschaftswissen-<br>schaftlich angeleitetes Fachstudium..                                                                                                                | 144 |
| 3.1.2. | Erziehungs- und gesellschaftswissen-<br>schaftliche Anleitung und politische<br>Bildung.....                                                                                                                                                                         | 149 |
| 3.1.3. | Setzung der Postulate: Zum Neuansatz<br>für politische Bildung in der<br>Bundeswehr.....                                                                                                                                                                             | 152 |
| 3.2.   | Theoretischer Rahmen einer<br>"Anleitung".....                                                                                                                                                                                                                       | 158 |
| 3.3.   | Begründung, Funktion und Organisa-<br>tion erziehungs- und gesellschafts-<br>wissenschaftlich angeleiteter Fach-<br>studiengänge für Offiziere.....                                                                                                                  | 167 |
| 3.3.1. | Das Gutachten der Bildungs-<br>kommission.....                                                                                                                                                                                                                       | 169 |

|          |                                                                                                                                                                   |     |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3.2.   | Die offiziellen Publikationen des<br>Wissenschaftlichen Instituts für<br>Erziehung und Bildung in den<br>Streitkräften.....                                       | 177 |
| 3.3.2.1. | "Rahmencurriculum, A., Allgemeiner<br>Teil".....                                                                                                                  | 178 |
| 3.3.2.2. | "Curricula für die Hochschulen der<br>Bundeswehr" und "Wirtschafts- und<br>Organisationswissenschaften -<br>Curriculum für die Hochschulen<br>der Bundeswehr..... | 184 |
| 3.3.3.   | Die Diskussion in Bundeswehr und<br>Öffentlichkeit.....                                                                                                           | 197 |
| 3.4.     | Zur inhaltlichen Bestimmung der<br>erziehungs- und gesellschafts-<br>wissenschaftlichen Anleitung in<br>den publizierten Curricula.....                           | 204 |
| 3.4.1.   | Der curriculare Ansatz und seine<br>Implikationen: Zur Legitimation und<br>Deduktion von allgemeinen Lern-<br>zielen.....                                         | 205 |
| 3.4.2.   | Allgemeine Analysen zur Gesell-<br>schafts-, Wissenschafts- und<br>Berufsstruktur.....                                                                            | 209 |
| 3.4.3.   | Allgemeine Lernziele.....                                                                                                                                         | 216 |
| 3.4.4.   | Analyse der Offiziersssituation und<br>daraus abgeleitete tätigkeitsfeld-<br>bezogene Lernziele.....                                                              | 221 |
| 3.5.     | Zusammenfassung und Kritik:<br>Problematisierung des Curriculum<br>am eigenen Ansatz.....                                                                         | 225 |

|          |                                                                                                                                                                                                            |     |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.5.1.   | Partizipation als Lernziel:<br>ein "Kritischer Ansatz" politischer<br>Bildung.....                                                                                                                         | 225 |
| 3.5.2.   | Zur Dialektik von Systemstabilisierung und Systemverunsicherung<br>im vorliegenden Ansatz politischer<br>Bildung in der Bundeswehr.....                                                                    | 236 |
| 3.5.3.   | Der Stellenwert der Komponente<br>Abschreckung im Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr -<br>Politische Bildung in der Bundeswehr,<br>ein Beitrag zur Stabilisierung von<br>Abschreckung..... | 242 |
|          | Anmerkungen.....                                                                                                                                                                                           | 256 |
| 4.       | <u>Die Verortung und Weiterentwicklung<br/>der erziehungs- und gesellschafts-<br/>wissenschaftlichen Anleitung an den<br/>Hochschulen der Bundeswehr</u> .....                                             | 377 |
| 4.1.     | Hochschulorganisatorischer und<br>-didaktischer Aspekt.....                                                                                                                                                | 378 |
| 4.1.1.   | Rahmenbestimmungen und Grund-<br>ordnungen.....                                                                                                                                                            | 378 |
| 4.1.2.   | Prüfungs- und Studienordnungen,<br>Stunden- und Studienpläne,<br>Lehrveranstaltungsangebot.....                                                                                                            | 387 |
| 4.1.2.1. | Die Fachbereiche der Hochschule der<br>Bundeswehr München.....                                                                                                                                             | 388 |
| 4.1.2.2. | Die Fachbereiche der Hochschule der<br>Bundeswehr Hamburg.....                                                                                                                                             | 395 |



# VIII

|          |                                                                                                                                              |     |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.3.   | Umfang, Integration und Organisation der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nach Maßgabe der Prüfungsmodalitäten..... | 401 |
| 4.1.3.1. | Die Hochschule der Bundeswehr München.....                                                                                                   | 401 |
| 4.1.3.2. | Die Hochschule der Bundeswehr Hamburg.....                                                                                                   | 410 |
| 4.2.     | Inhaltlicher Aspekt.....                                                                                                                     | 425 |
| 4.2.1.   | Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der Hochschule der Bundeswehr München....       | 425 |
| 4.2.1.1. | Der Gründungsausschuß.....                                                                                                                   | 425 |
| 4.2.1.2. | Die mit der Verortung und Weiterentwicklung befaßten Organe der Hochschule.....                                                              | 433 |
| 4.2.1.3. | Das Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums".....                                          | 439 |
| 4.2.1.4. | Das Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung.....                | 450 |
| 4.2.2.   | Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.....      | 468 |

|          |                                                                                                                                                                           |     |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.2.1. | Das Informationspapier "Die er-<br>ziehungs- und gesellschaftswissen-<br>schaftlichen Bestandteile des Fach-<br>studiums an der Hochschule der<br>Bundeswehr Hamburg..... | 468 |
| 4.2.2.2. | Das Lehrveranstaltungsangebot des<br>Studienjahres 1975/76 in der<br>erziehungs- und gesellschaftswissen-<br>schaftlichen Anleitung.....                                  | 476 |
| 4.3.     | Zusammenfassung und ergänzende<br>Bemerkungen.....                                                                                                                        | 493 |
|          | Anmerkungen.....                                                                                                                                                          | 511 |
| 5.       | <u>Schlußbemerkungen</u> .....                                                                                                                                            | 649 |
|          | Anmerkungen.....                                                                                                                                                          | 664 |

#### Anhang:

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Anlage 1:</u> Zur Inhaltsanalyse des<br>Jahrgangs 1974 der "Information<br>für die Truppe"..... | 675 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                            |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>Anlage 2:</u> Synoptische Darstellung<br>der erziehungs- und gesellschafts-<br>wissenschaftlichen Bestandteile des<br>Studiums an der HSBw Hamburg..... | 681 |
| Quellen- und Literaturverzeichnis.....                                                                                                                     | 684 |



## 1. Einleitung

Am 1. Oktober 1976 wurden nach dreijährigem Studium die ersten Absolventen der Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München verabschiedet.

Sie absolvierten ein von der Bildungskommission im Zuge der Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr empfohlenes erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium<sup>1)</sup>.

Oberstes Lernziel dieses curricular organisierten Studiums sollte nach der konzeptionellen Absicht<sup>2)</sup> und mit Billigung des Bundesministeriums der Verteidigung die "Fähigkeit zur Partizipation" sein<sup>3)</sup>.

Die Konzeption eines wissenschaftlichen Studiums für zukünftige Offiziere der Bundeswehr mit einem obersten Lernziel Partizipation erweckte nun Befürchtungen, daß einerseits gerade durch diese, der traditionellen militärischen Sinnstruktur augenscheinlich zuwiderlaufenden Elemente der Reform, die Effizienz der Streitkräfte vermindert werden könnte<sup>4)</sup>, daß andererseits aber auch durch die offensichtliche Angleichung militärischer Ausbildungs- und Karrierestrukturen an zivile, umgekehrt dem militärischen Denken innerhalb der Gesellschaft Tür und Tor geöffnet werde<sup>5)</sup> und die Koppelung von Wissenschaft an das militärische System - zumal an bundeswehreigenen Hochschulen - zur Militarisierung des Bildungswesens führe<sup>6)</sup>.

Daneben stand aber auch die Hoffnung, daß - über die Qualifikationssteigerung des Führungspersonals der Bundeswehr hinaus - durch ein erziehungs- und gesell-

schaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium mit dem obersten Lernziel Partizipation auch ein Beitrag zur verstärkten Integration des militärischen Systems in die Gesellschaft geleistet werde<sup>7)</sup>.

Diese Befürchtungen und Hoffnungen konkretisierten sich nicht zuletzt in der Frage nach den Zielen und Inhalten der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung des Fachstudiums, nach den damit angestrebten und tatsächlichen erzielten Qualifikationen<sup>8)</sup>.

Wenn nun eine Bildungsreform in einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung - wie sich die Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr versteht - auch auf eine stärkere politische Beteiligung und Mitverantwortung zielt<sup>9)</sup>, wenn das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitete Fachstudium eine entsprechende politische Bildung einschließt<sup>10)</sup> und politische Bildung einen "Schwerpunkt der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in der Ausbildung zum Unteroffizier und Offizier sowie in der Fort- und Weiterbildung" bildet<sup>11)</sup>, bedeutet dann das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitete Fachstudium mit dem obersten Lernziel Partizipation nur ein neues Kapitel in der Tradition politischer Bildung in der Bundeswehr oder auch einen Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr, mit neuen Zielen und Inhalten, und auf welche Qualifikationen wird weiter abgestellt?

Wie sieht überhaupt die Tradition politischer Bildung in der Bundeswehr aus und welche Kriterien sind an ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium zu stellen, soll es sich als ein Neuansatz politischer Bildung in der Bundes-



wehr qualifizieren?

Welche Rahmenbedingungen sind bestimmend für politische Bildung in der Bundeswehr?

Diese Fragen stellen sich umso dringender, als gerade auch jüngste Untersuchungen die Misere politischer Bildung offenkundig machen, da sie weder entscheidend zur demokratischen Bewußtseinsbildung der Armeeangehörigen beiträgt<sup>12)</sup> noch im Stande ist, den wehrpflichtigen Soldaten den Sinn und Zweck des Wehrdienstes zu vermitteln<sup>13)</sup>.

#### 1.1. Rahmenbedingungen für politische Bildung in der Bundeswehr

In Anlehnung an die Baudissinsche Konzeption für politische Bildung<sup>14)</sup> in der Bundeswehr und ausgehend von der Überlegung, daß sich aus dem Auftrag der Bundeswehr, durch Abschreckung die Unversehrtheit der Rechte und Güter der freiheitlich-demokratisch verfassten Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu wahren, auch die Rahmenbedingungen für politische Bildung in der Bundeswehr ableiten lassen, sollen diese im Folgenden idealtypisch zurückgeführt werden auf die Axiome Abschreckung und Demokratie.

So läßt sich die Tradition von Bildung und Ausbildung in der Bundeswehr auch beschreiben und kennzeichnen durch die Widersprüche, die sich zwischen den militärischen Erfordernissen nach größtmöglicher Effizienz des militärischen Systems zur Sicherung der Abschreckung und den zivilen Erfordernissen nach einer möglichst weitgehenden Integration des Soldaten

in die freiheitlich-demokratische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland, nach einer Internalisierung des im Grundgesetz zum Ausdruck gebrachten Menschenbildes auch vom Soldaten, ergeben<sup>15)</sup>.

Die Forderung nach "größtmöglicher Effizienz des militärischen Systems" findet ihre Begründung in der Konzeption der Abschreckung und ist eine ihrer Prämissen; (ideal-) typisch kann sie folgendermaßen beschrieben werden:

Unter den Bedingungen von Massenvernichtungswaffen erscheint der Krieg weder als normales noch als unnormales Mittel der Politik gerechtfertigt; deshalb soll die Bundeswehr im Rahmen des Bündnisses durch maximale Kampfkraft und Kampfbereitschaft einen potentiellen Aggressor von einem Angriff abschrecken<sup>16)</sup> - als dieser innerhalb des Kosten-Gewinn-Kalküls die voraussichtlichen Verluste höher einschätzt als die vermeintlichen Gewinne<sup>17)</sup> - und, im Falle eines Angriffs, die Freiheit, Rechte und Güter des deutschen Volkes verteidigen bzw. wieder herstellen<sup>18)</sup>.

In dieser Konzeption gilt der Krieg zwar als die zu verhindernde Katastrophe; da die Wirksamkeit von Abschreckung jedoch eng mit der Glaubwürdigkeit, der Bereitschaft und Fähigkeit zum Führen jeder Art von Krieg zusammenhängt<sup>19)</sup>, muß schon im Zustand des Nicht-Krieges sowohl durch die Bereitstellung eines diese Fähigkeit genügend abdeckenden Drohpotentials an Vernichtungsmitteln als auch durch eine Bildung und Ausbildung, welche keinen Zweifel an der Bereitschaft zum Kampfe zuläßt, praktisch auf den Krieg vorbereitet werden, um ihn zu verhindern.

In dergestalter Negation des Krieges erweist sich maximale Abschreckung als Organisationsziel der Bundeswehr und Krieg als deren Organisationsmuster<sup>20)</sup>; dem dient die Effizienzsteigerung des militärischen Systems mit der Tendenz einer Zentrierung der gesamtgesellschaftlich zur Disposition stehenden finanziellen Mittel, materiellen und personellen Ressourcen in ihm und einer Eliminierung aller diese Effizienz vermindernenden Kompetenzbeschnidungen, Verhaltensweisen und Einstellungen sowohl innerhalb des militärischen Systems wie darüber hinaus in der zivilen Gesellschaft<sup>21)</sup>.

Tendenziell zielt Abschreckung über die Effizienzsteigerung des militärischen Systems auf eine Militarisierung der Gesellschaft, auf eine einsatzbereite Gesellschaft<sup>22)</sup>, die gerade dadurch ihren freiheitlich-demokratischen Anspruch gefährdet.

Demgegenüber findet die Forderung nach "Integration des Militärs in die Gesellschaft" ihre Begründung in dem Selbstverständnis einer freiheitlich-demokratisch verfaßten Gesellschaft, wie dies im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland zum Ausdruck gebracht ist.

Mit diesem Selbstverständnis ist es aus Gründen der Selbsterhaltung prinzipiell unvereinbar, daß in einem Subsystem der Gesellschaft, zumal es mit soviel Macht ausgestattet ist wie das militärische, solche Strukturprinzipien, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen bestimmend sind, die den für eine freiheitlich-demokratisch verfaßte Gesellschaft konstitutiven im entscheidenden konträr sind.

Deshalb zielt dieses Selbstverständnis auf seine Internalisierung auch im militärischen System, auf die Integration des Militärs in die Gesellschaft und die Stellung des Militärs unter die gesellschaftliche bzw. politische Disposition<sup>23)</sup>.

Auf diesem Selbstverständnis basiert die Reduktion des militärischen Systems zumindest in den Bereichen, in denen mit dem Ziele der Effizienzsteigerung des militärischen Systems dessen Strukturprinzipien, die in ihm bestimmenden Verhaltensweisen und Wertvorstellungen und die von diesem verlangten finanziellen Mittel, personellen und materiellen Ressourcen mit dem demokratischen Anspruch der Gesellschaft und deren Bedarf an finanziellen Mitteln, an personellen und materiellen Ressourcen in eine derartige Konkurrenz treten, daß sie die Qualität einer freiheitlich-demokratisch verfaßten Gesellschaft gefährden<sup>24)</sup>; tendenziell führt diese Reduktion bis zur Auflösung des militärischen Systems, wenn die freiheitlich-demokratisch verfaßte Gesellschaft sich einer Pervertierung dieser ihrer Qualität durch deren Verteidiger ausgesetzt sieht<sup>25)</sup>.

Nicht zuletzt die negativen Erfahrungen mit Reichswehr und Wehrmacht des NS-Staates veranlaßten den Gesetzgeber, den Aufbau einer Armee in einer schon bestehenden demokratischen Ordnung so zu gestalten, daß diese Armee den Anforderungen eines demokratischen Systems - im Sinne einer möglichst vollkommenen Integration von Soldat und Demokratie<sup>26)</sup> - gerecht wird, ohne dabei die zur Abschreckung notwendige Effizienz des militärischen Systems zu gefährden<sup>27)</sup>.

Den Versuch einer Lösung oder Minimierung der sich aus den beiden Axiomen Abschreckung und Demokratie ergebenden Widersprüche stellt die in Kap. 2 dargestellte, mit dem Namen des Grafen Baudissin eng verbundene und seit dem Aufbau der Bundeswehr auch offiziell sanktionierte Konzeption der "Inneren Führung" mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" dar<sup>28)</sup>; gleichwohl war diese Konzeption von Anfang an umstritten sowohl im militärischen System wie in der Gesamtgesellschaft und degenerierte oft genug zur bloßen "Maske"<sup>29)</sup>.

Zur Erziehung des Staatsbürgers in Uniform wurde in dieser Konzeption, neben wehrrechtlichen Bestimmungen, der politischen Bildung der Soldaten eine entscheidende Bedeutung zugemessen<sup>30)</sup>.

Politische Bildung in der Bundeswehr gestaltet sich somit zum einen als Mittel der Versöhnung zwischen den Axiomen Abschreckung und Demokratie, indem sie versucht, die politische Begründung für Wehrdienst und Bundeswehr zu vermitteln und die Spannung zwischen Friedenswillen und Kampfbereitschaft zu rationalisieren<sup>31)</sup>; sie läßt andererseits aber gerade auch die Widersprüche zwischen dem Anspruch einer verteidigungswerten freiheitlich-demokratischen Gesellschaft und der - aus der Notwendigkeit nach höchster Kampfbereitschaft gebotenen - militärischen Begründung für politische Bildung deutlich zu Tage treten<sup>32)</sup>; ihre Geschichte ist von dieser Ambivalenz gezeichnet.

## 1.2. Fragestellung und wissenschaftliches Interesse

Orientiert sich das wissenschaftliche Interesse zunächst allgemein daran, zu untersuchen, was politische Bildung in der Bundeswehr ihrer konzipierten Absicht nach sein soll und was davon tatsächlich realisiert wird, welches politische Bewußtsein der Armeeangehörigen - vornehmlich des Offizierskorps - es bewirkt und welches Axiom für sie bestimmend ist, so wird die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung mit Hilfe der Postulate speziell auch daraufhin befragt, ob sie unter der historischen Perspektive einen qualitativen Neuan-satz für politische Bildung in der Bundeswehr dar-stellt.

Es wird dabei von dem übergeordneten Interesse ausgegangen, daß politische Bildung in der Bundeswehr letztlich immer auch einen Beitrag zum "Ernstfall Frieden" zu leisten hat und sie nur von dieser Zielbestimmung her zu legitimieren ist, zumal angesichts sicherheitspolitischer Veränderungen und der apoka-lyptischen Drohung eines zukünftigen Krieges.

Deshalb sollen aus den Ergebnissen der Untersuchung auch Antworten bezüglich des künftigen Verhältnis-ses von Militär und Gesellschaft in der Bundes-republik Deutschland unter sich wandelnden politi-schen, gesellschaftlichen, wissenschaftlich-techno-logischen, vor allem aber sicherheitspolitischen Rahmenbedingungen bzw. einer Adaption des militä-rischen Systems an diese Wandlungen gefunden, und der Beitrag politischer Bildung in der Bundeswehr für diesen Adaptionsprozeß sowie deren erklärte und tatsächliche Funktion in ihm zu bestimmen versucht werden.



### 1.3. Ziele

Die Ziele der Studie können somit umschrieben werden

1. die bisher vorliegenden Untersuchungen zu Konzepten und Realisierung politischer Bildung in der Bundeswehr durch die Analyse der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zeitlich weiterzuführen, dabei
2. die im militärischen System gefundenen Lösungen für die sich aus den Axiomen ergebenden widersprüchlichen Anforderungen an politische Bildung in der Bundeswehr wie deren Beitrag zur Lösung dieser Widersprüche im Hinblick auf den "Ernstfall Frieden" zu analysieren, um
3. aufgrund der Feststellung etwaiger Defizite und der Analyse der Ursachen für die sich jeweils dominant durchgesetzte Konzeption und Realität politischer Bildung in der Bundeswehr
4. die Frage zu beantworten, ob und inwieweit Ziele und Inhalte politischer Bildung in der Bundeswehr ihrer konzeptionellen Absicht wie ihrer tatsächlichen Realisierung nach einen adäquaten Beitrag zur Integration der Bundeswehr in die Gesellschaft und zur Abstützung einer Friedenssicherung mit weniger Militär, durch das militärische System selbst, zu leisten vermögen.

#### 1.4. Methode und Gegenstandsbereiche

Unter Berücksichtigung der explizierten Rahmenbedingungen und des konzeptionellen Lösungsversuchs von Baudissin wird rückblickend auf die Geschichte politischer Bildung in der Bundeswehr die Frage gestellt, ob sie nicht eine Tradition weitgehend unerfüllten Anspruchs bildet, in der die an sie gestellten Anforderungen, welche sich aus der Effizienzsteigerung des militärischen Systems ableiten lassen, gegenüber jenen, die auf das freiheitlich-demokratisch verfaßte Gemeinwesen rekursieren, tendenziell durchsetzten; ob sich politische Bildung in der Bundeswehr zum Zwecke der Erzielung höchster Kampfbereitschaft nicht in psychologische Rüstung wandelte und damit entscheidend vom Axiom Abschreckung bestimmt wurde; ob nicht der Offizier der Bundeswehr - auf den vornehmlich das Leitbild vom Staatsbürger in Uniform zielt - als Vermittler politischer Bildung in der Truppe in dieser Tradition steht und sein Selbstverständnis gleichzeitig Ausdruck dafür ist.

Diesem Vorhaben dient eine - im wesentlichen als Defizitanalyse zu verstehende - Darstellung bisheriger politischer Bildung in der Bundeswehr, wie sie einerseits in Gesetzen und Vorschriften, in Planungsgrundlagen und Informationsmedien und andererseits in Erfahrungsberichten und Stellungnahmen, in empirischen und analytischen Studien dokumentiert ist<sup>33)</sup>; wegen der partikulären Gegenstandsbereiche und der differierenden Materialien ist für die historische Perspektive keine Vollständigkeit zu beanspruchen.

Wird die Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr und die damit einhergehende Konzeption einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung gerade nun auch deshalb in diese historische Perspektive gestellt, weil die mit der Neuordnung anvisierten Ziele sich explizit sowohl auf das Axiom Abschreckung - Mehrung der Effektivität der Streitkräfte - als auch auf das Axiom Demokratie - Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft - beziehen<sup>34)</sup> und diese Neuordnung somit als die Fortsetzung des Versuchs einer möglichst weitgehenden Lösung der Widersprüche zwischen beiden Axiomen gelten kann, so lassen sich - aus der Beantwortung obiger Fragen - an die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung Postulate stellen, über die sich diese dann als Neuansatz für politische Bildung qualifizieren könnte, an denen sie zumindest zu messen ist.

So nimmt die Analyse der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in ihrer Konzeption<sup>35)</sup> wie in ihrer universitären Verortung und Weiterentwicklung<sup>36)</sup> die zentrale Stellung in der Untersuchung ein.

### 1.5. Abgrenzung

Erscheint das Spektrum des Untersuchungsgegenstandes auch zeitlich und inhaltlich weit gesteckt, so bezieht sich doch der weitaus größte Teil der Forschungsarbeit auf die konzipierte und zu realisierende erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung an den Hochschulen der Bundeswehr; dies ist der zentrale Bereich, an dem unter der gegebenen

Fragestellung politische Bildung in der Bundeswehr aufgezeigt wird; dabei wird der zeitliche Rahmen im wesentlichen zum einen durch das Gutachten der Bildungskommission und zum anderen durch den Studienabschluß der ersten Studenten der Hochschulen der Bundeswehr gesteckt.

Wie aus dem bisher Ausgeführten ersichtlich, wird der Begriff "politische Bildung" hier nicht allein im Sinne einer bestimmten politikwissenschaftlichen Definition verstanden oder nur auf einen bestimmten Untersuchungsgegenstand - z.B. Offiziersausbildung allgemein oder Inhalte der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - bezogen, sondern unter Berücksichtigung der didaktischen, gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Aspekte der jeweils gegebenen Begründungen, der anvisierten Ziele und Inhalte wie der gewählten Methoden, wird die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung als Möglichkeit für einen Neuansatz politischer Bildung und des durch sie erzeugten politischen Bewußtseins - vornehmlich der Offiziere - überprüft.

Dahinter steht dann allerdings ein Verständnis von politischer Bildung, das diese nicht als ein bloß statisches Element begreift, sondern als ein dynamisches, das auf dem Fundament der freiheitlich-demokratischen Grundordnung basiert, deren Prinzipien ihr aber auch immanent sein müssen.

Anmerkungen

1. Einleitung

- 1) Gutachten der Bildungskommission an den Bundesminister der Verteidigung, Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr, Bonn 1971, S. 53, Ziff. 61; zit. im Folgenden: Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.
- 2) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 15 - 16/74 vom 13. April 1974 u.  
Dillkofer, Heidegre, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975.
- 3) Vgl. Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 17 f.
- 4) Vgl. z.B. Karst, Heinz, "Denker" oder "Kämpfer" - brauchen wir den akademisch ausgebildeten Offizier?, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 24 ff.
- 5) Vgl. z.B. Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1973, S. 203.
- 6) Vgl. Büchele, Johanna, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehreigener Hochschulen, Heft 7 der Texte zur Demokratisierung, Frankfurt a.M. 1973.

- 7) Vgl. z.B. Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 9.
- 8) Vgl. ebenda, S. 10 ff u. Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 204.
- 9) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 17, Ziff. 12.
- 10) Dies bestätigte der Parlamentarische Staatssekretär beim Bundesminister der Verteidigung auf eine entsprechende Frage; vgl. Bundestagsdrucksache 7/3676, S. 4.
- 11) Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift, ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, Bonn 1973, S. 12, Ziff. 504.
- 12) Vgl. Potyka, Christian, Armee ohne demokratisches Bewußtsein?, in: Süddeutsche Zeitung vom 7.3.1977, S. 4; Potyka bezieht sich dabei auf Kaiser, A., Schatz - Bergfeld, M., Politische Bildung in der Bundeswehr, Reihe Wehrpsychologische Untersuchungen, Heft 2/1977, vom Februar 1977, die mir bis zum Abschluß der Dissertation vom Bundesministerium der Verteidigung leider nicht mehr ausgehändigt werden konnte.
- 13) Vgl. Bundesministerium der Verteidigung, (Hrsg.) Sozialisation in der Bundeswehr, Schriftenreihe Innere Führung, Reihe Ausbildung und Bildung, Heft 25/1976, S. 137 ff; diese Untersuchung ist als Heft 2 der Berichte des Sozialwissen-



schaftlichen Instituts der Bundeswehr erschienen.

- 14) Vgl. dazu im einzelnen Kap. 2:1.
- 15) Vgl. Kap. 2.
- 16) Vgl. dazu z.B. Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1975/1976, Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Entwicklung der Bundeswehr, Bonn 1976, S. 86.
- 17) Die Abschreckung beruht letztlich darauf, "daß man bei einem Vergleich zwischen dem Risiko, das man läuft, und dem Ziel, das man anstrebt zu einem negativen Urteil gelangt".  
Beaufre, André, Abschreckung und Strategie, Berlin 1966, S. 39.
- 18) Scherer, Werner, Soldatengesetz und Verordnung über die Regelung des militärischen Vorgesetztenverhältnisses, Berlin/Frankfurt a.M. 1956, S. 13.
- 19) "Abschreckung verlangt Streitkräfte, die nach Zahl, Schlagkraft und Bereitschaftsgrad keinen Zweifel daran lassen, daß sie jeder Art von Angriff den militärischen Erfolg versagen bzw. ihn mit Zerstörungen beantworten würden, die eine militärische Aggression politisch sinnlos machen".  
Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, München 1969, S. 38.
- 20) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, Frankfurt a.M. 1970, S. 28 f.
- 21) Vgl. Senghaas, Dieter, Abschreckung und Frieden, Frankfurt a.M. 1972, S. 85 ff.

- 22) Vgl. ebenda u. Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 26/70 vom 27. Juni 1970, S. 30.
- 23) Vgl. Kap. 2; dazu auch: Bredow, Wilfried, v., Die Demokratie und ihre Wächter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 50/71 vom 11. Dezember 1971, S. 23 ff u. Klausenitzer, Franz, Albrecht, Die Diskussion um die Innere Führung, Zum Verhältnis von Bundeswehr und Öffentlichkeit, in: Picht, Georg, (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten u. Berlin 1966, Zweite Folge, S. 159 - 246.
- 24) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 45.
- 25) Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, Düsseldorf 1970, S. 19 f u. S. 235.
- 26) Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, München 1969, S. 149 f. Abdruck eines Referats, das von Baudissin anlässlich einer Gutachtertagung in Siegburg 1953 gehalten wurde.
- 27) Vgl. dazu Hamann, Rudolf, Armee im Abseits ?, Hamburg 1972, S. 44 f. Hamann verweist darauf, daß es sicherzustellen galt, "daß sich das Militär als

Subsystem ständig mit den geltenden Normen und Werten des politischen und sozialen Systems auseinandersetzt. Dabei handelt es sich nicht um die widerspruchslose Übernahme jeweils herrschender Leitbilder, sondern um einen kritischen Adaptionsprozeß, der es den Soldaten überhaupt erst ermöglicht, die demokratische Wertordnung aus Überzeugung zu verteidigen".

Hamann, Rudolf, a.a.O., S. 45.

- 28) Vgl. Kap. 2.1. u. 2.2.
- 29) Vgl. Kap. 2.2. u. 2.3.
- 30) Vgl. Kap. 2.1. u. 2.2.
- 31) Vgl. Kap. 2.1.
- 32) Vgl. Kap. 2.3.
- 33) Dies erfolgt in Kap. 2.
- 34) "Die von der Kommission vorgeschlagene Reform des bisherigen Ausbildungssystems der Streitkräfte soll demnach deren Effektivität mehren, zu ihrer weiteren Integration in die Gesellschaft beitragen und ihre Attraktivität erhöhen". Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 25, Ziff. 23.
- 35) Dies erfolgt in Kap. 3.
- 36) Dies erfolgt in Kap. 4.

## 2. Rückblick auf politische Bildung und politisches Bewußtsein in der Bundeswehr

Im vorliegenden Kapitel wird, ausgehend von der Konzeption des Grafen Baudissin, die Frage nach dem Schicksal bzw. der Weiterentwicklung dieser Konzeption gestellt.

Unter Zugrundelegung wissenschaftlicher Untersuchungen zu politischer Bildung und politischem Bewußtsein in der Bundeswehr wird dabei analysiert, wie die sich aus den Axiomen Demokratie und Abschreckung für politische Bildung in der Bundeswehr ergebenden Widersprüche jeweils zu lösen versucht werden bzw. welchem der Axiome, als Komponenten politischer Bildung in der Bundeswehr, sowohl in der konzeptionellen Absicht wie in der Realität eine Dominanz zukommt.

In der Konfrontation von Absicht und Realität politischer Bildung und politischen Bewußtseins in der Bundeswehr ist sie als Defizitanalyse zu verstehen.

### 2.1. Die Konzeption des Grafen Baudissin

In der 1950 eingerichteten "Dienststelle beim Bundeskanzler für die mit der Vermehrung der Alliierten Truppen zusammenhängenden Fragen" - aus der später das Bundesverteidigungsministerium hervorging - wurden die in der "Himmeroder Denkschrift"<sup>1)</sup> erstmals öffentlich vorgestellten Vorschläge und Überlegungen zur Aufstellung deutscher Streitkräfte weiterentwickelt und - was Erziehung und Ausbildung der Streitkräfte betrifft - unter dem Begriff "Innere Führung" mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" als verbindliche Erziehungsziele und -methoden erklärt<sup>2)</sup>; 1957 - also

bereits nach Aufstellung der ersten Einheiten - wurden sie im Handbuch "Innere Führung"<sup>3)</sup> in Form von Grund- und Leitsätzen - als Erziehungs- und Ausbildungsgrundlagen wie -hilfen - veröffentlicht, wie sie andererseits im gesamten Bereich des Wehrrechts<sup>4)</sup> ihren Niederschlag fanden.

Der Protagonist dieser mit den genannten Begriffen verbundenen Reformen - Graf Baudissin - versuchte, ausgehend von der Grundlage einer Situationsanalyse, welche den - im Vergleich zu Reichswehr und Wehrmacht des NS-Staates - völlig geänderten Bedingungen für eine Aufstellung deutscher Streitkräfte Rechnung trägt<sup>5)</sup>, im Referat "Inneres Gefüge" der Dienststelle Blank, die Komponenten Demokratie und Soldat zu vereinen<sup>6)</sup>.

Grundlagen seiner Situationsanalyse bilden Situationen, "in denen Streitkräfte eine Funktion zu erfüllen haben, und Verhaltenserwartungen, die in diesen Situationen an die Streitkräfte gestellt werden. Er zieht aus der Beschreibung der Handlungssituationen und den entsprechenden Verhaltenserwartungen Folgerungen für das Verhalten des einzelnen Individuums innerhalb der Streitkräfte und entwickelt idealtypisch ein 'Leitbild', das er den 'Staatsbürger in Uniform' nennt. Dritter Schritt seines Konzepts sind Aussagen über die Bedingungen, die im Hinblick auf Wertsystem, Normstruktur, Führungsstil und Erziehungsmuster in den Streitkräften gegeben sein müssen, um Heranbildung und Existenz dieses 'Staatsbürgers in Uniform' zu gewährleisten"<sup>7)</sup>.

### 2.1.1. Demokratie

Ein Handlungsfeld, in dem Streitkräfte eine Funktion zu erfüllen haben, ist nach Baudissin die Demokratie, die politische und gesellschaftliche Ordnung der Bundesrepublik Deutschland.

Baudissin geht von der Ansicht aus, daß in einer Demokratie auch die Verteidiger der Demokratie - also die Soldaten - die gleichen Rechte, Pflichten und Freiheiten haben müssen wie die übrigen Bürger<sup>8)</sup> und daß Einschränkungen nur soweit zulässig sind, wie dies von militärischen Erfordernissen her zwingend notwendig erscheint: "Es erschiene widersinnig, den für die Verteidigung der Freiheit aufgerufenen Menschen in seinen persönlichen Freiheiten stärker einzuschränken, als es die Erfordernisse der Disziplin, der Kameradschaft oder der Stellung des Kontingents in der Öffentlichkeit mit sich bringen<sup>9)</sup>).

Baudissin verdeutlicht, daß es - in einem Kampf der Lebensordnungen<sup>10)</sup> - zur Lebensfrage des Westens wird, ob die Chancen und Möglichkeiten der Freiheit auch dem Soldaten zugestanden werden: "Wenn wir nicht die soldatische an die allgemeine Ordnung angleichen, werden wir kaum Verständnis finden für die Art und Schwere der Bedrohung, zu deren Abwehr wir uns rüsten ... Ein Widerspruch zwischen der Haltung, in der der Dienst geschieht, und dem Geiste, nach dem Europa gebaut wird, ein Widerspruch in der Gesinnung der Vorgesetzten und dem, was sie im Unterricht sagen, muß notwendigerweise in den Soldaten Ablehnung auslösen ... Zwar wird die soldatische Ordnung die Sonderverhältnisse ihrer Aufgabe



berücksichtigen müssen, die Sonderverhältnisse, die einfach im Leben des Soldaten liegen, in den Anforderungen, die er an sich selbst und andere stellt. Aber doch kann und muß diese soldatische Ordnung das Spiegelbild der zu verteidigenden bleiben<sup>11)</sup>; denn nach Baudissin ist ein freiheitliches Klima in der Armee auch die Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung in Deutschland<sup>12)</sup>.

Die strukturellen Unterschiede zwischen militärischen und zivilen Organisationsformen, die von Baudissin also sehr wohl gesehen werden, sollen soweit reduziert werden, daß eben nur mehr ein solcher Restbestand bleibt, wie er zur Erfüllung des Organisationszieles, d.h. maximale Abschreckung, notwendig ist.

Demnach verlangt Baudissin für eine Armee in einer Demokratie, für eine demokratische Armee dreierlei: "Die organische Integration der Armee in den demokratischen Staat; die Verpflichtung ihrer Führer auf diesen Staat und seine Verfassung; gleiche Werte für die Armee wie für die zivilen Bereiche des Staates"<sup>13)</sup>.

Baudissin sieht in einer derart gestalteten demokratischen Armee die Möglichkeit, den Integrations- und Identifikationsprozeß vieler Jugendlicher mit diesem demokratischen Staat zu fördern<sup>14)</sup>, wie umgekehrt die militärische Ordnung für die Soldaten den Beweis liefern wird, "ob es der Gemeinschaft mit der freiheitlichen Ordnung ernst ist oder nicht"<sup>15)</sup>.

Darüberhinaus ist Baudissin fest davon überzeugt, daß, je stärker die verteidigungswürdigen Werte auch in den Streitkräften erlebt werden, desto größer auch der Wille zur Verteidigung sein wird<sup>16)</sup>, zumal ein Großteil der Jugend ohne staatsbürgerliche Haltung in die Bundeswehr eintreten wird: "Die Notwendigkeit staatsbürgerlicher Haltung des Soldaten erscheint uns ebenso unbestreitbar wie die Tatsache, daß viele Menschen ohne diese Haltung die Kaserne betreten werden. Die Erziehungsarbeit ist nicht zu trennen von der sogenannten 'eigentlichen Aufgabe', wenn die Streitkräfte nicht ein 'Staat im Staate' sein sollen"<sup>17)</sup>. Die Notwendigkeit einer demokratischen Armee, die die verteidigungswürdigen Werte auch in ihr selbst erlebbar macht und somit logische Konsequenz des Handlungsfeldes "Demokratie" ist, wird von Baudissin auch aus dem zweiten Handlungsfeld, dem der Verhinderung eines Krieges, abgeleitet.

### 2.1.2. Abschreckung

Die einzige Legitimation für die Aufstellung einer Armee sieht Baudissin darin, daß dadurch ein Krieg verhindert wird<sup>18)</sup>, denn durch die Entwicklung von ungeheueren Massenvernichtungsmitteln kann der Krieg kein Mittel der Politik mehr sein<sup>19)</sup>. Die Funktion der Streitkräfte liegt also in der Erhaltung des Friedens<sup>20)</sup>, der durch ein Höchstmaß an Abschreckung gesichert wird<sup>21)</sup>. Ein Höchstmaß an Abschreckung bedeutet aber auch die Fähig-

keit, einen modernen Krieg führen zu können, da sonst Abschreckung unglaubwürdig wäre.

Es ist also die Paradoxie soldatischer Existenz, sich intensivst auf etwas vorzubereiten, was nicht eintreten soll, damit es nicht eintritt<sup>22)</sup>.

Die Anforderungen, die das moderne Gefecht stellt<sup>23)</sup>, erfordern eine Menschenführung, in der durch Auftragstaktik<sup>24)</sup>, Sachdisziplin<sup>25)</sup> und Sachautorität<sup>26)</sup>, Kooperation<sup>27)</sup> und Partnerschaft<sup>28)</sup> der mitdenkende Soldat<sup>29)</sup> herangebildet wird: "Das Gefecht (als Ziel, das man sehen muß, um es zu vermeiden) verlangt den handwerklich hochwertigen Kämpfer, der selbstständig und verantwortungsfreudig in seiner Mannschaft und allein ficht. Hierfür ist ein ganz besonderes Vertrauen, Intensität der Zusammenarbeit, ja, eine spezielle Form des aktiven Gehorsams notwendig"<sup>30)</sup>.

Mit der Formel vom "permanenten Bürgerkrieg"<sup>31)</sup> zeichnet Baudissin eine zweite Ebene des Kriegsbildes: Der kalte Krieg, "der ohne Grenzen in Raum und Zeit geführt"<sup>32)</sup> wird und in dem jeder "Träger, Mittel und Ziel zugleich"<sup>33)</sup> ist.

Die Streitkräfte, deren Aufstellung und Ausbildung "im Zeichen des 'Permanenten Bürgerkrieges' "<sup>34)</sup> geschieht, stehen als Instrument der Abschreckung in dieser Auseinandersetzung "schon ehe Waffen sprechen"<sup>35)</sup>; so "ist der 'blinde Staatsbürger' als Kämpfer auf die Dauer nicht mehr kriegstüchtig"<sup>36)</sup>, und nur der überzeugte Demokrat, der sich bewußt mit dieser Staatsform - die ja nicht nur politisches System, sondern auch Lebensform ist<sup>37)</sup> -

identifiziert<sup>38)</sup>, ist als Soldat tauglich.

### 2.1.3. Das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform"

Auf der Grundlage der geschilderten Situationsanalyse entwickelt Baudissin als logische Konsequenz - idealtypisch das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform"<sup>39)</sup> als Erziehungsziel der Streitkräfte: "Das Ziel der Erziehung ist der freie und selbstbewußte Mensch innerhalb der soldatischen Gemeinschaft, in der er aus Einsicht bewußt Pflichten auf sich nimmt<sup>40)</sup>.

Dieses Leitbild, dem der "mündige Bürger" zu Grunde liegt und das an die Vorstellungen von Theodor Wilhelms "Partnerschaftspädagogik"<sup>41)</sup> anknüpft, sollte als normative Zielvorstellung eines künftigen deutschen Soldaten dienen; dadurch sollte der Standort des Soldaten wie die "Zuordnung zur Umwelt und zum Menschen"<sup>42)</sup> aufgezeigt, und der Widerspruch zwischen Soldat und Demokratie vermindert werden, denn nach Ansicht Baudissins kann "der Soldat als ein Mensch mit Gewissen und Verantwortung... heute nur noch in der Demokratie existieren"<sup>43)</sup>.

Es ist in diesem Zusammenhang darauf zu verweisen, daß Baudissin die Armee keinesfalls als Schule der Nation sieht, sondern Staat und Nation als Schule der Armee<sup>44)</sup>; aber die Armee tritt in die "Erziehungskette zur politischen Verantwortung, die von der Familie über Schule und Jugendgruppe zum

Betrieb, den Parteien und den öffentlichen Institutionen reicht"<sup>45)</sup>.

Die Funktion des Leitbildes sieht Baudissin dann vor allem darin, daß es zum einen als Orientierungsmuster für "jede Planung des soldatischen Lebens, für die Festlegung und Handhabung von Ausbildung und Erziehung"<sup>46)</sup> dient und zum anderen als Auswahlkriterium für zukünftige Soldaten, denn: "Ohne Vorstellungen von Wesen und Aufgabe des zukünftigen Soldaten ist eine sachgemäße Auswahl der Bewerber ebensowenig möglich wie eine vernünftige Verwendung der Ausgewählten"<sup>47)</sup>.

Vor allem auf diese Funktion weist Baudissin hin<sup>48)</sup>, weil schon die ersten Schritte, also die Auswahl des zukünftigen Führungspersonals der Streitkräfte, in diese Richtung laufen müssen<sup>49)</sup> und ein späteres Einschwenken utopisch wäre<sup>50)</sup>.

#### 2.1.4. Die Erziehung zum Staatsbürger in Uniform

Bei der Heranbildung zukünftiger deutscher Soldaten unter dem Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform" weist Baudissin der staatsbürgerlichen Erziehung, d.h. der Erziehung zum Staatsbürger, eine hervorragende Rolle zu<sup>51)</sup>, denn "nicht alle, die Soldat werden wollen oder sollen, werden eine so klare Bindung zur staatlichen Gemeinschaft haben, daß man sie mit Recht 'Staatsbürger' nennen kann"<sup>52)</sup>, aber nur der Staatsbürger ist auch kriegstüchtig<sup>53)</sup>, was allein den Aufbau einer Armee - im Sinne von Abwehrkraft -

rechtfertigen kann<sup>54)</sup>.

Diese Erziehung soll nach Baudissin sowohl durch direkte wie durch indirekte Erziehungsfaktoren geleistet werden, wobei er vor allem der indirekten Erziehung - als Erleben der verteidigungswürdigen Werte und der daraus resultierenden staatsbürgerlichen Gesinnung - eine besondere Bedeutung beimißt<sup>55)</sup>; so soll als wesentlichster Erziehungsfaktor die soldatische Ordnung dienen<sup>56)</sup>, die so gestaltet werden muß, "daß der Soldat in eine echte Ordnung gestellt wird und in ihr die Wertordnung der freien westlichen Welt erlebt und erkennt"<sup>57)</sup>.

Das von Baudissin entwickelte Konzept der "Inneren Führung" - bis 1953 hieß es "Inneres Gefüge" - ist Ausdruck einer derart gestalteten soldatischen Ordnung<sup>58)</sup> und stellt den Rahmen dar, in dem die Erziehungsfaktoren zur Geltung kommen<sup>59)</sup>; als solche nennt Baudissin: Rechtsstaatlichkeit soldatischer Ordnung<sup>60)</sup>; absolute Achtung der Würde des Menschen, "und zwar auch dort, wo es unbequem ist"<sup>61)</sup>, Unantastbarkeit der inneren Freiheit und Sicherung gegen Eingriffe<sup>62)</sup> wie Einschränkung der äußeren nur dann, "wenn es unbedingt mit Rücksicht auf die soldatische Aufgabe notwendig ist"<sup>63)</sup>; Delegation von Verantwortung und Schaffung befehlsfreier Räume<sup>64)</sup>; Kooperation und Partnerschaft<sup>65)</sup>.

Als Ergänzung und Rationalisierung<sup>66)</sup> dieser indirekten Erziehungsfaktoren, für die Baudissin eine rechtliche Fixierung fordert<sup>67)</sup>, nennt Baudissin Unterricht und Ausbildung,



dabei vor allem den staatsbürgerlichen Unterricht<sup>68)</sup>, denn ohne staatsbürgerliche Bildung bleibt dem Soldaten "Sinn und Grenzen des Dienstes verschlossen"<sup>69)</sup>. Staatsbürgerlicher Unterricht soll über den Weg der Information, "die dem Pluralismus unseres Lebens Rechnung trägt, die großen Zusammenhänge der militärischen, politischen, sozialen und wirtschaftlichen Umwelt aufhellen. Hierbei ist es wichtig, die sachliche Berechtigung und Notwendigkeit verschiedener Standpunkte in der praktischen Politik, die gegebenen Einflußmöglichkeiten des Einzelnen auf die Entwicklung der Gesamtheit und das alles überwölbende Gesamtinteresse sichtbar zu machen"<sup>70)</sup>.

Staatsbürgerlicher Unterricht soll weiter über die Verhältnisse bei Freund und Feind informieren<sup>71)</sup> und "eine genaue Kenntnis der militärischen, politischen und geistigen Kampfmethoden des Ostens ... vermitteln"<sup>72)</sup>; aber es darf nicht darum gehen, "den Feind als das schlechthin Böse darzustellen, mit dem es keinen Frieden geben kann"<sup>73)</sup>, denn der Verteidiger braucht keine Stimulantia, das Wissen um die Wirklichkeit, das Wissen Wofür genügt<sup>74)</sup>.

Zur Methodik führt Baudissin aus, daß es auf die Förderung der Urteilskraft und eine Erziehung zum Mitdenken ankommen wird<sup>75)</sup>; das darf natürlich keine Schulung einer bestimmten Denkrichtung oder Eintrichterung bestimmter Gedanken sein<sup>76)</sup>; "Vielmehr gilt es, Vorurteile und Ressentiments abzubauen durch sachliche Ausarbeitung der Tatsachen"<sup>77)</sup>.

Allerdings soll staatsbürgerlicher Unterricht sehr wohl politisch, aber nicht parteipolitisch sein<sup>78)</sup>, und er hat den Pluralismus zu berücksichtigen und ernst zu nehmen<sup>79)</sup>, denn "jeder Versuch, bestimmte Denkrichtungen und Standpunkte als die allein möglichen hinzustellen, muß den Widerstand der Andersdenkenden herausfordern und zu Spaltungen führen. Doch müssen selbstverständlich jene Grenzen klar gezeichnet werden, wo sittliche und politische Toleranz ihr Ende hat; gerade hier ist der Erzieher zum Bekenntnis aufgefordert"<sup>80)</sup>.

Für Baudissin erscheint es unumgänglich notwendig, "daß der soldatische Erzieher, d.h. Kompaniechef bzw. der Kommandeur diesen Unterricht abhält"<sup>81)</sup>, da er einen Dualismus "zwischen einem Soldaten, der taktisch, und einem anderen, der politisch führt"<sup>82)</sup>, für gefährlich hält: "Es darf nicht wieder das politische Moment aus dem soldatischen Bereich ausgeklammert werden, sondern der soldatische Führer muß sich mit dem identifizieren, was er notfalls mit seinen Untergebenen zusammen verteidigen soll"<sup>83)</sup>.

Baudissin sieht das Problem der politischen Erziehung primär im Offizierskorps wurzeln - so gilt als Kriterium einer Eignung für viele Stellen, die Fähigkeit, politisch zu denken und zu handeln<sup>84)</sup>, wie er die erzieherischen Fähigkeiten überhaupt als bestimmendes Kriterium für eine Eignung zur Offizierslaufbahn einstuft<sup>85)</sup> - und so macht er auch das Gelingen der Reform weitgehend von der Erziehung bzw. der Auswahl der Offiziere abhängig: "Auswahl, Ausbildung und

Förderung der zukünftigen Erzieher werden von entscheidender<sup>d</sup> Bedeutung für das Gelingen der staatsbürgerlichen Erziehung in der Truppe sein. Menschen, die weder dem Untergebenen noch dem Gegner in ihre geistige Welt zu folgen vermögen, sind als Erzieher und Führer unbrauchbar<sup>86)</sup>. Deshalb verlangt Baudissin Abitur oder ähnliche Bildungsstufen, einen hohen Grad geistiger Aufgeschlossenheit, sowie Kenntnisse von Geschichte, Pädagogik und Soziologie<sup>87)</sup>.

Die Auswahl des zukünftigen Führungspersonals habe ein Personalgutachterausschuß<sup>88)</sup> zu treffen "um geistig aufgeschlossene, charakterlich und fachlich qualifizierte Generale an die Spitze der Armee und der Division zu stellen, die darüberhinaus verlässliche Demokraten sind"<sup>89)</sup>.

Vor Aufstellung der ersten Einheiten sollte dann die Ausbildung und Vorbereitung der zukünftigen Offiziere wie die Einweisung in die Konzeption der "Inneren Führung" in speziellen Lehrgängen abgeschlossen sein<sup>90)</sup>, ebenso die Festlegung der Gedanken der "Inneren Führung" in Grundzügen und ihre Zusammenfassung in Merkblättern<sup>91)</sup>.

#### 2.1.5. Zusammenfassung der Konzeption Baudissins

Ausgehend von der Überzeugung der Notwendigkeit einer möglichst weitgehenden Einbindung des Soldaten in die demokratische Grundordnung wie der eindeutig kriegsverhindernden Funktion zukünftiger deutscher Streitkräfte entwickelt Baudissin das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" als den, durch die Kenntnis und das Erleben der zu verteidigenden Werte mündigen und überzeugten Staatsbürger, der aus Einsicht zur Verteidigung - im Rahmen des Konzepts der Abschreckung - bereit ist. Kritische Mitverantwortung ist dann Ausdruck von Gehorsam.

Dieses normative Leitbild soll durch indirekte wie durch direkte Erziehungsfaktoren erreicht werden, wie es umgekehrt als Auswahlkriterium für das zukünftige Führungspersonal der Streitkräfte dienen soll.

Das Konzept der "Inneren Führung", als Ausdruck dieser Erziehungsfaktoren, will durch weitgehende Übertragung der Rechte des zivilen, mündigen Bürgers auf den "Staatsbürger in Uniform", den Soldaten das Erlebnis der zu verteidigenden Werte auch in den Streitkräften ermöglichen.

Staatsbürgerlicher Unterricht, als direkter Erziehungsfaktor, soll in Ergänzung dazu durch die Information über gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und den - im Rahmen der grundgesetzlichen Ordnung - berechtigten Pluralismus ihrer Interpreta-

tionen, wie über die Verhältnisse bei Verbündeten und Gegnern, den Sinn des Dienstes erhellen, in der Methodik die politische Urteilkraft der Soldaten fördern und - in seinem politischen Ansatz - den Unterrichtenden, als militärischen Vorgesetzten, zur Identifikation mit den zu verteidigenden Werten zwingen, ansonsten er als Führer nicht geeignet sei.

Baudissin leitet somit die aus dem Organisationsziel der Bundeswehr - maximale Schlagkraft - im Rahmen des Abschreckungskonzeptes abzuleitende Komponente der Kampfbereitschaft<sup>92)</sup> beinahe ausschließlich aus der Frage nach dem "Wofür" und einer Erziehung dazu ab.

Kampfbereitschaft kann und darf seiner Ansicht nach nur in der Weise erzielt werden, als der Soldat erlebt und erkennt was er verteidigen soll, als er überzeugter Staatsbürger ist. Darauf hat alle Erziehung in den Streitkräften abzielen.

Geistige Rüstung<sup>93)</sup>, als Ziel, Mittel und Ausdruck von Kampfbereitschaft, findet ihre Inhalte und Methoden begründet in der politischen und sozialen Ordnung der Bundesrepublik wie im gewandelten Kriegsbild und seinen Konsequenzen; sie hat in der Weise einen defensiven Charakter, als sie keine Stimulantia benötigt, nicht aus dem "Wogegen" abgeleitet wird und auf die Verhinderung von Krieg zielt.

2.2. Verbindlichkeit und Weg der Konzeption  
Baudissins während der Planungs- und  
Gründungsphase<sup>1)</sup>

2.2.1. Die Dienststelle Blank

Sowohl gegenüber der Öffentlichkeit wie gegenüber dem Parlament erweckte das Amt Blank den Eindruck, daß innerhalb der Gesamtplanung zur Aufstellung deutscher Streitkräfte dem Konzept der "Inneren Führung", wie es in Zeitschriftenbeiträgen, Fachtagungen und Referaten vor dem Sicherheitsausschuß des Bundestages von Baudissin<sup>2)</sup> und seinen Mitarbeitern dargestellt wurde<sup>3)</sup>, eine besondere Bedeutung beigemessen werde<sup>4)</sup>.

Dietrich Genschel verweist in seiner Untersuchung auch darauf, daß die Konzeption der "Inneren Führung" nicht die private Meinung der Mitarbeiter der Dienststelle wiedergibt, sondern die offizielle Auffassung der Dienststelle<sup>5)</sup>.

Er stellt aber dann weiter fest, daß im Gegensatz zu dem in der Öffentlichkeit erweckten Eindruck weder von der Organisationsstruktur eine Gleichrangigkeit mit anderen Planungsgebieten bestand<sup>6)</sup> - im Vergleich zu anderen wichtigen Arbeitsgebieten innerhalb der Dienststelle Blank lag die Sektion Innere Führung bis sechs Wochen vor Ende der Planungszeit immer unterhalb der Ebene der Unterabteilung<sup>7)</sup> noch vom Anteil der personellen Ressourcen der Dienststelle<sup>8)</sup> - was angesichts der umfangreichen Planungsvorhaben zu einer totalen Überforderung der Sektion



Innere Führung führte -9), daß es weiter innerhalb der Dienststelle an der notwendigen Identifikation mit der Konzeption Baudissins fehlte<sup>10)</sup> und sie nicht als verbindliche, auch innerhalb der Dienststelle zu akzeptierende Norm gesetzt wurde<sup>11)</sup>.

Weder galt die Konzeption Baudissins als Auswahlkriterium für das in die Dienststelle einzustellende Personal<sup>12)</sup> noch identifizierte sich die Dienststelle bei Normverstößen<sup>13)</sup> oder funktionalen Rivalitäten<sup>14)</sup> mit der Konzeption.

Genschel kommt abschließend zu dem Ergebnis, "daß das Konzept Innere Führung zwar zu den vorgegebenen, aber nicht zu den tatsächlichen, mit Priorität versehenen Zielen der Dienststelle Blank gehört hat"<sup>15)</sup>.

Eine Folge dieser "Randrolle"<sup>16)</sup> war, daß die Konzeption der Inneren Führung weder innerhalb der Dienststelle Blank als normative Verbindlichkeit betrachtet wurde<sup>17)</sup> noch bei der Auswahl des zukünftigen Führungspersonals genügend berücksichtigt wurde<sup>18)</sup>; so mußte dann die geistige Rüstung zu Gunsten der materiellen Rüstung in den Hintergrund treten<sup>19)</sup> und so lagen auch bei Aufstellungsbeginn der ersten Einheiten keine fertigen Vorschriften über die Kernfragen des Konzepts der Inneren Führung vor<sup>20)</sup>.

Infolge des Fehlens einer eindeutigen Position zu Gunsten des Konzepts der Inneren Führung seitens der politischen wie mili-

tärischen Führung war die Entwicklung der Streitkräfte abhängig "von den Zufälligkeiten der in Vorgesetztenpositionen einrückenden Personen. Damit war die Situation auf dem Gebiet der Inneren Führung von Anfang an durch Führungslosigkeit gekennzeichnet. Im Beginn lag der Keim eines Mißerfolges"<sup>21)</sup>.

Die Konzeption der Dienststelle Blank bezüglich der staatsbürgerlichen Erziehung - sie wurde in der Schrift "Vom künftigen deutschen Soldaten. Gedanken und Planungen der Dienststelle Blank"<sup>22)</sup> im Juni 1955 vorgelegt - deckt sich zwar weitgehend mit den Gedanken Baudissins<sup>23)</sup>, aber Grimm weist in seiner Untersuchung über die geistige Rüstung der Bundeswehr darauf hin, daß, infolge einer Uminterpretation der politischen Erziehungsaufgabe in eine mehr moralische<sup>24)</sup>, der Aspekt des mündigen, überzeugten und den Prinzipien einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung verpflichteten Staatsbürgers verlorenging<sup>25)</sup>, und eine "besondere Gefährdung, die in der Tatsache liegt, daß die demokratische Armee von Männern aufgebaut und geführt werden soll, die die längste Zeit einem autoritären Staatsideal verpflichtet waren"<sup>26)</sup>, völlig negiert wurde, ebenso wie die Funktion staatsbürgerlichen Unterrichts als Schutz gegen die Gefahr einer Militarisierung<sup>27)</sup>.

Nach Ansicht von Grimm, artikuliert sich in der Programmschrift weiter die Begrifflichkeit und politische Vorstellungswelt eines konservativen Staatsdenkens, das mit dem

liberalen Konzept einer politischen Erziehung Baudissins nur schwer zu verifizieren ist<sup>28)</sup>.

Da sich aber Baudissins Auffassung dort, wo konkret von politischer Bildung gesprochen wird, durchgesetzt zu haben scheint<sup>29)</sup>, bleibt es für Grimm noch offen, "ob am Leitbild des Staatsbürgers das Moment der kritischen Mitverantwortung oder das des bereitwilligen Gehorsams zur Dominante wird"<sup>30)</sup>.

#### 2.2.2. Gesetzgebung und militärisches Vorschriftenwesen

Während von den "Auffassungen außerhalb der Dienststelle Blank sich eine Reihe aus unterschiedlichen Begründungen gegen das Konzept von Baudissin stellte<sup>31)</sup>, deckten sich die Vorstellungen des Parlaments weitgehend und auch teilweise im Detail mit den Auffassungen Baudissins<sup>32)</sup> und fanden schließlich ihren Niederschlag in der gesamten Wehrgesetzgebung<sup>33)</sup>.

Zwar erhielten so die indirekten Erziehungsfaktoren des Konzepts "Innere Führung" eine teilweise sehr detaillierte rechtliche Fixierung, dagegen blieben die direkten Erziehungsfaktoren weitgehend unbestimmter.

Bezüglich des staatsbürgerlichen Unterrichts heißt es in § 33 des "Gesetzes über die Rechtsstellung des Soldaten":

- " 1. Die Soldaten erhalten staatsbürgerlichen und völkerrechtlichen Unterricht. Der für den Unterricht verantwortliche Vorgesetzte darf die Behandlung politischer Fragen nicht auf die Darlegung einer einseitigen Meinung beschränken. Das Gesamtbild des Unterrichts ist so zu gestalten, daß die Soldaten nicht zugunsten oder zuungunsten einer politischen Richtung beeinflußt werden.
2. Die Soldaten sind über ihre staatsbürgerlichen und völkerrechtlichen Pflichten und Rechte im Frieden und im Krieg zu unterrichten"<sup>34)</sup>.

Zwar ist damit die Thematik des Unterrichts, der Anspruch des Soldaten auf Unterricht und die Verpflichtung des Unterrichtenden auf Überparteilichkeit festgelegt<sup>35)</sup>, eine Bestimmung des Zieles läßt sich aber nur im Zusammenhang mit anderen Bestimmungen des Gesetzes - § 7 und § 8 <sup>36)</sup> - erschließen, woraus im Gesamtblick zu folgern ist, daß staatsbürgerlicher Unterricht aufgrund der genannten Thematik wie Methodik auf die Befähigung des Soldaten "zur Erfüllung seiner politischen Verantwortung"<sup>37)</sup> zu zielen hat. Nach Grimm läßt sich diese Interpretation auch aus dem Bericht des Verteidigungsausschusses aus Anlaß der 2. Lesung des Soldatengesetzes schließen<sup>38)</sup>.

Ausführlich ging erstmals das "Handbuch Innere Führung"<sup>39)</sup>, das sich hauptsächlich an die Offiziere wendet und eine Übersicht über Grundlagen, Aufgaben, Ziele und Wege der Inneren Führung gibt, die den Charakter

der Verbindlichkeit tragen<sup>40)</sup>, auf den Bereich der staatsbürgerlichen Erziehung ein.

Während im "Handbuch Innere Führung" bezüglich der indirekten Erziehungsfaktoren die Konzeption Baudissins ihren Niederschlag fand<sup>41)</sup> und zudem noch genauer erläutert wird<sup>42)</sup>, gibt die Darstellung der direkten Erziehungsfaktoren zwar formal<sup>43)</sup>, aber kaum inhaltlich, geschweige denn intentional, die Konzeption Baudissins wieder. Zwar wird in dem Kapitel "Truppen-Information"<sup>44)</sup>, unter das staatsbürgerlicher Unterricht fällt, Truppen-Information an den Beispielen "Information und Propaganda"<sup>45)</sup>, "Der Träger der Information"<sup>46)</sup> und "Propaganda und Werbung"<sup>47)</sup>, als Gegenteil von Propaganda ausführlich dargestellt, um sowohl die Kriterien der "Unparteilichkeit" wie des "Bekenntnis zur Grundordnung" aufzuzeigen und zu erläutern, doch für die Grundlage der Truppeninformation, den staatsbürgerlichen und völkerrechtlichen Unterricht<sup>48)</sup>, fehlt außer des Zitats des § 33 des Soldatengesetzes<sup>49)</sup> wie der Hinweise auf seine Ziele - Befähigung des Soldaten zu selbstständiger Meinungsbildung, Förderung der politischen Bildung des Soldaten, Information über gesamtgesellschaftliche Ereignisse und deren Einordnung in den politischen, geschichtlichen und ethischen Gesamtzusammenhang<sup>50)</sup> - jegliche inhaltliche Ausgestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts<sup>51)</sup>.

Indem das "vorletzte Ziel"<sup>52)</sup> der "Information", die Zurüstung für die psychologische Kampfführung - abgeleitet von den Anforderun-

gen im kalten und heißen Gefecht -, auf die Stärkung der seelisch-geistigen Widerstandskraft zielt<sup>53)</sup>, fällt der Aspekt des kritischen, mündigen und mitverantwortlichen Staatsbürgers weitgehend weg, auch wenn als "letztes Ziel" der "Information" der "Staatsbürger in Uniform" angeführt wird<sup>54)</sup>.

Dieser Tatbestand wird noch durch die "Leitsätze für Menschenführer"<sup>55)</sup> verdeutlicht, in denen staatsbürgerliche Bildung formal zwar wieder vom Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform" abgeleitet wird<sup>56)</sup>, ansonsten aber überwiegt, da der Wert des Soldaten im Frieden und im Krieg überwiegend durch sittliche, geistige und seelische Kräfte bestimmt wird<sup>57)</sup>, die Entwicklung dieser Kräfte wie Wahrhaftigkeit, Liebe zu Heimat und Vaterland, Gehorsam, Pflichtbewußtsein, Tapferkeit, Ritterlichkeit, Kühnheit, Willenskraft, Besonnenheit, Beharrlichkeit, Widerstandsfähigkeit, Spannkraft, Entschlußbereitschaft, Kameradschaft<sup>58)</sup>.

Indem so das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" zum "edlen Ritter ohne Furcht und Tadel" degradiert wird, ist es nicht mehr Ausdruck einer demokratischen Armee, sondern kann dann auf Armeen beliebiger politischer Ordnungen übertragen werden.

Wie im "Handbuch Innere Führung" also eine militärische Begründung für die Notwendigkeit politischer Erziehung bzw. staatsbürgerlicher Unterrichtung des Soldaten gegeben wird, fehlt "der Hinweis auf die Rolle des



staatsbürgerlichen Unterrichts beim Einbau der Armee in die demokratische Staatsordnung"<sup>59)</sup> weitgehend, und die schon in der Schrift "Vom künftigen deutschen Soldaten" festzustellende Uminterpretation der politischen Erziehungsaufgabe in eine mehr moralische<sup>60)</sup> wird weitergeführt und verstärkt.

Staatsbürgerlicher Unterricht wie Truppeninformation werden im "Handbuch Innere Führung" dem in der Planungsphase diskreditierten Begriff<sup>61)</sup> "geistige Rüstung" beigeordnet<sup>62)</sup>, die so als Komponente der "Inneren Führung"<sup>63)</sup> Teil der militärischen Ausbildung wird<sup>64)</sup>, was dann die weitgehende Ableitung vom "Wogegen"<sup>65)</sup> und die Zurüstung auf die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus bedeutet<sup>66)</sup>. Auch verliert der Aspekt der Friedenserhaltung durch Verhinderung von Krieg seine Eindeutigkeit, wenn als stärkste Bewährung soldatischer Erziehung wieder das Gefecht aufgeführt wird<sup>67)</sup>.

Abschliessend kann mit Grimm festgestellt werden: "Aufs Ganze gesehen dominiert in der amtlichen Konzeption, wie sie sich aus dem 'Soldatengesetz' und den militärischen Vorschriften dieser Gründungszeit ergibt, noch die Auffassung, die auch in der Grundsatzdiskussion vorherrschte, daß nämlich die politische Bildung der Streitkräfte in erster Linie im Anspruch des Individuums wurzele, wahrheitsgemäß und ausreichend über die politisch relevanten Vorgänge und Zusammenhänge informiert zu werden, um so frei zu werden für die selbstverantwortliche Mitwirkung bei der Gestaltung des öffentlichen Lebens. Bereits die Grundsatzdiskussion hat

gezeigt, daß man diese Zielsetzung mit staatspädagogischen und militärischen Erwägungen zu koordinieren suchte. Diese Tendenz ist jetzt verstärkt zu beobachten. Die Praxis wird lehren müssen, ob sich die Koordination bewerkstelligen läßt oder ob unversehens das behauptete 'Und' in ein 'Entweder-Oder' umschlägt, das zur Entscheidung zwischen den angestrebten Teilzielen zwingt"<sup>68)</sup>.

Allerdings bleibt zu vermerken, daß, je stärker sich das Verhältnis staatspädagogischer und militärischer Zielsetzung politischer Bildung zugunsten der militärischen ändert, die Baudissinsche Konzeption des mündigen Staatsbürgers in Uniform verliert und die militärische Komponente Übergewicht gewinnt, was die weitgehende Zuordnung und Vereinbarkeit von Soldat und Demokratie in Frage zu stellen droht und den Beginn des Funktionswandels politischer Bildung in der Bundeswehr zum Syndrom von geistiger Rüstung, abgestimmt auf die Erfordernisse militärischer Effektivität unter dem Konzept der Abschreckung, andeutet.

2.3. Zur Dominanz der Komponente Abschreckung in Manifestationen zur politischen Bildung<sup>1)</sup> in der Bundeswehr und in Einstellungen des Offizierskorps - als Zeichen eines Scheiterns der Konzeption Baudissins

Der andauernde Streit um das Konzept der Inneren Führung innerhalb der Bundeswehr, wie er sich

in den Berichten der Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages spiegelt<sup>2)</sup>, sowie die offenen Angriffe auf dieses Konzept seitens hoher militärischer Führer<sup>3)</sup> bezeugen, daß trotz ihrer rechtlichen Fixierung "Innere Führung" weder selbstverständlicher Grundsatz des Truppenalltags wurde noch zur Identifikation aller Offiziere mit ihr führte; während aber die rechtliche Fixierung des Konzepts ein völliges Abgleiten in eine Praxis, die sich bloß an den Kategorien des Krieges orientierte und auf rein militärische Effizienz zielte, verhinderte, entwickelte sich politische Bildung weg vom Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform" und wandelte sich weitgehend zu einem bloßen Mittel der Erziehung militärischer Schlagkraft. Untersuchungen der Autoren<sup>4)</sup> Balke, Bredow, Francke, Friedeburg, Grimm, Gutte, Hamann, Klausenitzer, Lück, Mosen, Thielen und Weltz geben <sup>über</sup> diese Dominanz der Komponente Abschreckung sowohl in Manifestationen zur politischen Bildung in der Bundeswehr wie in Einstellungen des Offizierskorps Auskunft; einige Ergebnisse sollen im Folgenden beleuchtet werden.

### 2.3.1. Der Wandel politischer Bildung in der Bundeswehr

Der Wandel politischer Bildung in der Bundeswehr läßt sich ablesen 1. an den thematischen Schwerpunkten politischer Bildung wie an den Kriterien einer 2. objektiven und 3. parteipolitisch neutralen Darstellung der Themen<sup>5)</sup>.

### 2.3.1.1. Thematische Schwerpunktgestaltung<sup>6)</sup>

Aus der Untersuchung Grimms läßt sich entnehmen, daß zu Beginn der politischen Bildung in der Bundeswehr sich weder in der "Schriftenreihe Innere Führung"<sup>7)</sup> noch in der "Information für die Truppe"<sup>8)</sup> eine thematische Schwerpunktbildung feststellen läßt<sup>9)</sup>.

Dieser Sachverhalt ändert sich jedoch mit der Wandlung des Konzepts der geistigen Rüstung - infolge einer Verschärfung des kalten Krieges - zur psychologischen Rüstung<sup>10)</sup>, welche die Immunisierung der Streitkräfte gegen die Zersetzungsversuche des Bolschewismus zum Ziel hat<sup>11)</sup>; politischer Unterricht wird dann "als Teil der 'geistigen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus' begriffen und an dem Ziel orientiert, dem Soldaten zu einer festen antikommunistischen Überzeugung zu verhelfen"<sup>12)</sup>.

Dies drückt sich sowohl in den neuen Gliederungskategorien der Ausbildungsvorschrift für die "Truppeninformation" in

- " a) Was wir verteidigen,
- b) Was uns bedroht,
- c) Der Soldat im Brennpunkt des kalten und heißen Krieges"<sup>13)</sup>

aus, wie in der Schwerpunktbildung der "Schriftenreihe Innere Führung" und der "Information für die Truppe".

In der "Schriftenreihe Innere Führung" erschien 1960 die Unterreihe "Psychologische Waffen" mit zwei Heften, die bis 1964 mit

zwei weiteren Heften fortgeführt wurde<sup>14)</sup>; die Unterreihe "Bolschewismus" wurde ab Dezember 1958 mit sieben Heften bis 1962 fortgeführt<sup>15)</sup> - bis Dezember 1958 waren in dieser Unterreihe zwei Hefte erschienen<sup>16)</sup>-, während in der "eigentlich staatsbürgerlichen" Reihe "Bundesrepublik/Freie Welt" im selben Zeitabschnitt nur drei Hefte neu erschienen und Heft 2 in erweiterter (Heft 2 a "Bundestag", Heft 2b "Bundesrat") und Heft 4 in überarbeiteter Fassung<sup>17)</sup>.

Eine ähnliche quantitative Ausweitung des "Wogegen" läßt sich in der "Information für die Truppe" feststellen, in der der Anteil der Kommunismuskunde von anfänglich durchschnittlich 20 % am Gesamtumfang bis 1961/62 auf 30 bis 35 % stieg<sup>18)</sup>, und "die Thematik der psychologischen Kampfführung mit 12 % im Jahre 1960 gegenüber 3 % in den Jahren vorher"<sup>19)</sup> ihren höchsten Anteil erzielte.

Grimm weist darauf hin, daß die qualitative Ausweitung der beiden Themenbereiche die rein quantitative noch überwiegt, da durch das Schema "Wofür" und "Wogegen" und durch die Gegenüberstellung von "Freier Welt" und "Weltkommunismus" auch die übrigen Bereiche der Staatsbürgerkunde diesem Schema unterliegen<sup>20)</sup> und so die gesamte "Truppeninformation" der Auseinandersetzung mit dem Kommunismus dient<sup>21)</sup>.

In der "Phase der Konsolidierung", also ab 1963, konstatiert Grimm eine Rückbesinnung auf den staatsbürgerlichen Unterricht<sup>22)</sup>,

was er aber mehr einer Wandlung des Stils als der Inhalte zuschreibt, da "die Aufklärung über die kommunistische Bedrohung... aus dem Status einer militärischen Sonderveranstaltung zum legitimen Teil der staatsbürgerlichen Bildung überhaupt erhoben wird"<sup>23)</sup>; die Beschäftigung mit dem Kommunismus macht in den Jahren 1963 bis 1966 in der "Information für die Truppe" immerhin noch 20 % des Gesamtumfangs aus<sup>24)</sup>.

Als neue Schwerpunkte treten in der "Information für die Truppe" in diesem Zeitraum die Beschäftigung mit militärischen Fragen<sup>25)</sup> wie die Berichterstattung über Vorkommnisse in der Bundeswehr<sup>26)</sup> hinzu, allerdings ohne auf gleichzeitig in der Öffentlichkeit diskutierte Vorfälle von politischer Relevanz wie Nagold, Starfighter-Krise, Rücktritt des Generalinspektors Trettner<sup>27)</sup>, einzugehen. Grimm konstatiert für diesen Zeitraum in der publizistischen Anleitung der "Truppeninformation" überhaupt eine deutliche Tendenz zur Entpolitisierung<sup>28)</sup>.

Als Ursache dafür nennt Grimm die Tatsache, "daß spätestens seit dem Sommer 1963 in der öffentlichen Meinung des Westens die Kategorie der 'Entspannung' über die des 'Kalten Krieges' die Oberhand gewinnt"<sup>29)</sup>, was "die Vertreter des militanten Antikommunismus, wie sie bis dahin das Gesicht der Bundeswehrpublizistik geprägt haben, in die Defensive drängt"<sup>30)</sup> und dann deren polemische Angriffe auf das Entspannungsdenken zur Folge hat<sup>31)</sup>.



Ein ebenfalls mehr formaler als inhaltlicher Wandel politischer Bildung ist in der 1966 erlassenen Zentralen Dienstvorschrift zur geistigen Rüstung festzustellen<sup>32)</sup>; zwar scheint es vordergründig so, als daß der thematische Schwerpunkt der in insgesamt 46 Stunden zu behandelnden 33 Themen<sup>33)</sup> eindeutig bei "Was verteidigen wir?" mit 18 Themen im Gegensatz zu "Was bedroht uns?" mit 8 Themen und "Welche geistig-seelischen Belastungen werden im Kampf wirksam?" mit 7 Themen liegt, doch schon eine Verteilung der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden auf die zu behandelnden Themenbereiche ergibt ein geändertes Verhältnis; so entfallen auf "Was verteidigen wir?" 21 Stunden, auf "Was bedroht uns?" 15 Stunden und "Welche geistig-seelischen Belastungen werden im Kampf wirksam?" 10 Stunden<sup>34)</sup>.

Betrachtet man zudem die Themen, die im Lehrplan der Geistigen Rüstung für "Was verteidigen wir?" angegeben werden<sup>35)</sup>, dann wird deutlich, daß nur ein geringer Teil davon wirklich dem Ziel des staatsbürgerlichen Unterrichts voll gerecht wird - eigentlich nur die unter B aufgeführten Themen<sup>36)</sup>. Der Feststellung, die Dieter Francke in seiner Magister-Arbeit trifft, daß es so zu einem Stundenübergewicht seitens des "Was bedroht uns?" mit 15 Stunden gegenüber dem "Was verteidigen wir?" mit 9 Stunden kommt<sup>37)</sup>, muß also zugestimmt werden.

Ab Ende 1969, Anfang 1970, zeichnete sich dann insgesamt ein Wandel in der themati-

schen Schwerpunktgestaltung ab<sup>38)</sup>; für die ersten acht der 1970 erschienenen Hefte der "Information für die Truppe" gibt Francke folgendes Urteil ab: "Die Auseinandersetzung mit dem Kommunismus, die bis zum Jahrgang 1968 noch ca. ein Drittel des Umfanges eines jeden Heftes ausmachte... ist auf ein noch vertretbares Minimum beschränkt worden. Eine Tendenz hierzu, läßt sich schon an den Heften des Jahrganges 1969 erkennen ... Besonders augenfällig wird der Wandel durch die in Heft 5/1970 erfolgte Umbenennung der Sachgruppe 'Kommunismus' durch die Kategorie 'Totalitarismus', die eine einseitige Frontstellung vermeidet"<sup>39)</sup>.

Francke kann diesen Wandel zwar weiter belegen, indem er darauf verweist, daß auch Fragen der Friedensforschung und Abrüstung behandelt werden<sup>40)</sup>, aber gerade die Umbenennung der Sachgruppe "Kommunismus" in Sachgruppe "Totalitarismus" dürfte nicht als Beweis für einen Wandel gelten, sondern führt die Teilung der Welt in "Gut" und "Böse" fort<sup>41)</sup>.

Ein endgültiger Wandel in der thematischen Schwerpunktgestaltung erscheint erst mit der Zentralen Dienstvorschrift, "Politische Bildung in der Bundeswehr"<sup>42)</sup>, vollzogen; als Inhalte politischer Bildung in der Bundeswehr werden genannt:

- " (1) Die freiheitliche demokratische Grundordnung
- (2) Die Stellung des Soldaten in der Gesellschaft
- (3) Die Bundeswehr im Staat

- (4) Die Bundeswehr im atlantischen Bündnis
- (5) Andere Staatsformen und Gesellschaftssysteme"<sup>43)</sup>.

Während des Grundwehrdienstes sollen im staatsbürgerlichen Unterricht und in der "Truppeninformation" folgende Themenkreise behandelt werden:

- "
- (1) Die Grundrechte; die Grundpflicht des Soldaten
  - (2) Die parlamentarische Demokratie
  - (3) Die Bundeswehr in Staat und Gesellschaft
  - (4) Die Bundeswehr im Bündnis
  - (5) Andere Gesellschaftssysteme europäischer Staaten, vor allem der Sowjetunion und der DDR"<sup>44)</sup>.

Als Mindestzeiten für die einzelnen Themenbereiche sind jeweils vier Stunden Unterricht angegeben<sup>45)</sup>, wobei die "Truppeninformation" - je Quartal möglichst fünf Stunden<sup>46)</sup> - die Themenkreise ergänzen soll<sup>47)</sup>, sich vor allem aber in der Grundausbildung an Themenkreis eins orientieren sollte<sup>48)</sup>.

Rechnet man die Themenkreise eins, zwei und drei der Komponente Demokratie zu, dann ergibt sich ein deutliches Übergewicht in der thematischen Schwerpunktgestaltung zugunsten staatsbürgerlicher Erziehung von 12 Stunden gegenüber den 4 Stunden des Themenbereichs fünf, der der Komponente Abschreckung zuzuschreiben ist.

Bei einer Betrachtung der Erklärungen zu den einzelnen Themenbereichen<sup>49)</sup> ergibt sich

allerdings schon ein etwas verändertes Bild; so wird in den Ausführungen zu Themenbereich drei die Funktion der Bundeswehr in Staat und Gesellschaft ausschließlich als Organ der staatlichen Exekutive zur Friedenserhaltung nach innen und nach außen dargestellt<sup>50)</sup>, was also wesentlich den Bereich militärischer Effizienz und kaum den des Verhältnisses zur zivilen Gesellschaft anspricht, und in gleicher Weise wird bei Themenkreis vier das atlantische Bündnis allein als militärische Notwendigkeit angesichts des Potentials des Warschauer Paktes bewertet<sup>51)</sup>.

Es ist zu vermuten, daß in den Themenkreisen drei, vier und fünf die Komponente Abschreckung dominiert, da diese Themenkreise abgeleitet werden von der Frage bzw. aufgefüllt werden durch die Frage nach der militärischen Effizienz der Streitkräfte angesichts eines nach wie vor von außen drohenden Militärpotentials und einer potentiellen Gefährdung der freiheitlich-demokratischen Grundordnung von innen.

Daß zwar ein Wandel vollzogen wurde vom "Wofür" und "Wogegen" weg, dieser Wandel aber das Verhältnis der Komponenten Demokratie und Abschreckung in der thematischen Schwerpunktgestaltung zugunsten ersterer nicht wesentlich berührte, das bestätigt auch eine Analyse der "Information für die Truppe" des Jahrganges 1974<sup>52)</sup>.

Folgendes ist zu konstatieren:

für die Rubriken "Streitkräfte und Friedenssicherung", "Gesellschaft und Staat", "Die Welt", "Geschichte" und "Diskussion" ergibt sich ein Anteil am Gesamtumfang der "Information für die Truppe" von 37,5% zu 25% zu 17,5% zu 6,5% zu 13,5%<sup>53)</sup>. Ordnet man die Inhalte der verschiedenen Rubriken der "Information für die Truppe" den in der ZDV 12/1 Politische Bildung in der Bundeswehr, intendierten Themenkreisen zu<sup>54)</sup>, so ergibt sich für die Themenkreise eins und zwei, d.i. Beschäftigung mit Fragen der Erziehung zum Staatsbürger in Uniform, ein Anteil von 29%, für die Themenkreise drei und vier, d.i. Beschäftigung mit militärischen Fragen und Fragen der Sicherheitspolitik ein Anteil von 23,5% und für den Themenkreis fünf, d.i. Beschäftigung mit dem potentiellen Gegner, ein Anteil von 10%<sup>55)</sup>.

Demnach nimmt zwar die Behandlung von Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung mit 29% am Gesamtumfang der "Information für die Truppe" eine hervorragende, und die Auseinandersetzung mit dem potentiellen Gegner mit 10% eine untergeordnete Stellung ein, dadurch aber, daß die Behandlung militärischer und sicherheitspolitischer Themen einen Anteil von 23,5% einnimmt, dominiert die Komponente Abschreckung mit 33,5% gegenüber der Komponente Demokratie mit 29%. Rechnet man allerdings die Rubrik "Diskussion" zum Teil der Komponente Demokratie zu, weil sich dort die Theorie staatsbürgerlicher Erziehung in der Praxis spiegelt, dann ergibt sich zwischen den Kompo-

nenten Demokratie und Abschreckung bezüglich der thematischen Schwerpunktgestaltung der "Information für die Truppe" des Jahrgangs 1974 in etwa ein gleichgewichtiges Verhältnis.

Interessant ist in diesem Zusammenhang - und das bestätigt die oben geäußerte Vermutung bezüglich einer Dominanz der Komponente Abschreckung in den Themenkreisen drei und vier, wie sie in der ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, erläutert werden<sup>56)</sup> - daß sich die Rubrik "Streitkräfte und Friedenssicherung" zu 78% mit militärischen Fragen, Sicherheitspolitik und dem potentiellen Gegner befaßt, aber nur zu 9% mit Fragen der staatsbürgerlichen Erziehung. Die Rubrik "Die Welt" befaßt sich zu 18% mit militärischen Fragen bzw. dem potentiellen Gegner; die Rubrik "Staat und Gesellschaft" zu 76% mit staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung und die Rubrik "Geschichte" zu 74% mit staatsbürgerlicher Bildung<sup>57)</sup>.

#### 2.3.1.2. Objektivität

Bezüglich der Objektivität der Darstellung<sup>58)</sup> in den Informationsmaterialien "Schriftenreihe Innere Führung" und "Information für die Truppe" konstatiert Grimm für die Zeit bis 1958 eine Tendenz "die objektiv-informierende durch eine parteilich-meinungsbildende Darstellung zu ersetzen"<sup>59)</sup>, was besonders bei der Beschäftigung mit dem potentiellen Gegner, dem "Bolschewismus"<sup>60)</sup>



in Erscheinung tritt<sup>61)</sup> und zu einer agitatorischen Aufbereitung des Informationsmaterials vor allem in diesem Bereich führt<sup>62)</sup>.

Diese Tendenz sieht Grimm mit dem Wandel von "geistiger Rüstung" in "psychologische Rüstung" weiter verstärkt, so "daß für den ganzen Bereich des 'Wofür' und 'Wogegen' das Prinzip der Sachlichkeit ersetzt wird durch das Prinzip der Parteilichkeit"<sup>63)</sup>.

Indem der Sachzwang des Programms zur anti-kommunistischen Immunisierung keinen Platz für Objektivität duldet<sup>64)</sup>, das politische Gegenwartsgeschehen in Interpretation und Kommentierung weitgehend auf den Gegensatz "Kommunismus" - "Freie Welt" reduziert wird<sup>65)</sup> und die publizistische Aufbereitung des Programms<sup>66)</sup> nach propagandistischen Gesichtspunkten erfolgt<sup>67)</sup>, gerät die Konzeption der psychologischen Rüstung in die innere Nähe "zum Prinzip der politisch-weltanschaulichen Schulung und zur ideologischen Indoktrination"<sup>68)</sup>.

Die Uminterpretation machtpolitischer Gegensätze in moralische wie die Auffassung der Weltpolitik als Kampf zwischen "Gut" und "Böse" führt zur Dämonisierung des Gegners<sup>69)</sup> als Inkarnation des Bösen und zu einer harmonisierenden Beschönigung der eigenen innenpolitischen Verhältnisse<sup>70)</sup>. So erhält "die Überzeugung von der Gerechtigkeit der eigenen Sache, das Vertrauen zur Führung und die Verachtung für den Gegner ... den Rang absoluter Wahrheiten"<sup>71)</sup>.

Zweifel und Kritik an einer derartigen Politik sind dann nicht mehr Ausdruck des

mündigen Bürgers, sondern das Resultat der gegnerischen Zersetzungsversuche<sup>72)</sup>.

Indem Psychologische Rüstung in der Weise auf eine "feste seelische Haltung" zielt, als sie mit den Mitteln der Propaganda und ohne der Intention nach objektiver Information die Soldaten zur Abwehrbereitschaft rüsten will, wird der Soldat nicht mehr als mündiger Staatsbürger betrachtet, geht im staatsbürgerlichen Unterricht der Anspruch der Komponente "Demokratie" völlig unter und führt zur Dominanz der Komponente Abschreckung.

Klausenitzer drückt diesen Wandel politischer Bildung in der Bundeswehr bezeichnend aus: "Kam es der Reform auf die Einheit von Staatsbürger und Soldat an, auf die Festigung einsichtsvoller positiver Bindungen an Staat und Gesellschaft, um einen im mitdenkenden Gehorsam sich dem Ganzen verpflichtet fühlenden Mitkämpfer zu erziehen, will die Psychologie Rüstung 'aus freien Staatsbürgern einsatzwillige tüchtige Soldaten' machen und konzentriert sich auf die Mobilisierung negativer, nach außen gerichteter Gefühle. Mehr als die propagandistische Weckung einer dumpfen Antihaltung kann dabei kaum erwartet werden, wenn zur Auseinandersetzung mit dem Kommunismus das Gegenbild demokratischer Lebensgestaltung infolge des Mangels an politischer Vorbildung nicht zur Verfügung steht"<sup>73)</sup>.

Außer Grimm und Klausenitzer weisen noch andere Autoren auf diesen Wandel politi-

scher Bildung in der Bundeswehr während der Zeit der Konzeption psychologischer Rüstung hin. So stellt Peter Balke in einer Untersuchung der "Information für die Truppe" fest: "Wir haben im Vorangehenden Beiträge aus den Jahren 1959 bis 1964 betrachtet. Immer wieder sind wir hierbei auf erstarrte ideologische Fronten und auf einen fruchtlos-unelastischen Antikommunismus gestoßen ... Die demokratische Staatsform des Westens erscheint auch in den Informationsheften der Bundeswehr als wohlgeölte Maschinerie ineinandergreifender Institutionen, als Inbegriff ereignisloser, mechanistischer Zuverlässigkeit, in der die wirklichen Konflikte durch zügig ablaufende Tarifverhandlungen ersetzt sind"<sup>74</sup>).

Dieter Francke stellt als Ergebnis einer kurzen Betrachtung eines "Unterrichtsbeispiels" für den Lehrstoff der "aktuellen Information" aus dem Jahre 1962 fest, "daß durch die idealisierte und harmonisierende Beschreibung der 'freiheitlichen demokratischen Lebensordnung' eine Erziehung zum 'geistig und politisch mündigen und kritisch denkenden Staatsbürger' wenig gefördert wird. Dieses Erziehungsziel kann auch nicht dadurch realisiert werden, daß man die Vorzüge unserer Gesellschaftsordnung ständig am Gegenbeispiel totalitärer Ordnungen demonstriert, sondern wohl eher dadurch, daß auf Spannungen und Konflikte in der eigenen Gesellschaft hingewiesen wird"<sup>75</sup>).

Auch wenn eine derartige Aussage, basierend auf der Analyse eines einzigen "Unterrichtsbereichs", nicht ganz gerechtfertigt erscheint, rundet sie doch das Bild des durch die anderen angeführten Untersuchungen belegten Wandels politischer Bildung in der Bundeswehr, sowie deren Verengung auf psychologische Rüstung<sup>76)</sup>, ab.

In der "Phase der Konsolidierung" wird in der "Information für die Truppe" das Prinzip der Parteilichkeit an Stelle der Objektivität zumindest bezüglich des Gegensatzes "Kommunismus" und "Freie Welt" weiter aufrechterhalten<sup>77)</sup>, was sich aus der Weiterführung der agitatorischen publizistischen Aufbereitung der Themen<sup>78)</sup> wie aus der neu zu konstatierenden Polemik gegenüber den Befürwortern der Entspannung<sup>79)</sup> erschließen läßt. Andererseits stellt Grimm aber auch Bemühungen um Objektivität fest, indem Raum für differenziertere Stellungnahmen und die Möglichkeit eigener Urteilsfindung gegeben wird<sup>80)</sup>.

Angesichts programmatischer Erklärungen der Bundeswehrführung<sup>81)</sup> konstatiert Grimm aber dennoch, daß "die Bundeswehrführung auch in der 'Phase der Konsolidierung' dem militärischen Gesichtspunkt der 'festen seelischen Haltung' den Vorrang zubilligt"<sup>82)</sup>. In gleicher Weise orientiert sich die "Konkretisierung der staatsbürgerlichen Erziehung in Richtung auf eine politische 'Pflichtenlehre'"<sup>83)</sup> an dem Interesse, einen tüchtigen, disziplinierten und unter-

tätigen Soldaten heranzubilden<sup>84)</sup>.

Für den Zeitraum nach 1966 liegen kaum verwertbare Untersuchungen vor; Peter Balke bestätigt für die Zeit von 1965 bis 1968 zwar das von Grimm angedeutete Bemühen um Objektivität in der "Information für die Truppe", indem er auf ausführliche Dokumentationen, Fußnotenapparate und Bibliographien zu verschiedenen Darstellungen verweisen kann, sowie auf die Befreiung von "orthodoxen Betrachtungsweisen politischer Kontroversen"<sup>85)</sup>, aber er konstatiert dies selbst mit "aller gebotenen Vorsicht"<sup>86)</sup>, weil eine systematische Analyse dieser Jahrgänge fehlt.

Eine Untersuchung der Jahrgänge 1967 und 1968 der "Information für die Truppe" von Hartmut Lück gibt wegen der mangelhaften Untersuchungsmethode<sup>87)</sup> und einer einseitigen Betrachtungsweise nur punktuell verwertbare Erkenntnisse wider, die allerdings auf die Tendenz der Parteilichkeit zugunsten der Objektivität verweisen<sup>88)</sup>.

Aus der Untersuchung der ersten acht Hefte des Jahrganges 1970 der "Information für die Truppe" von Francke, kann bezüglich der Objektivität zumindest soviel entnommen werden, als daß ab Heft 5/70 die Darstellungspraxis und Illustration den von Grimm angeführten Kriterien<sup>89)</sup> entspricht<sup>90)</sup>.

Auch die Analyse des Jahrganges 1974 der "Information für die Truppe" ergibt, daß überwiegend dem Prinzip der objektiven Information Rechnung getragen wird; dies trifft vor allem auf die Rubriken "Gesellschaft und Staat", "Geschichte" und "Diskussion" zu, die überwiegend der Komponente "Demokratie" zugezählt wurden<sup>91)</sup>; weniger allerdings auf die Rubriken "Streitkräfte und Friedenssicherung" und die Themen, die sich mit dem potentiellen Gegner beschäftigen; sowohl mit graphischen Mitteln als mit teilweise polemischen Bild-Kommentierungen werden Menschen wie Waffen des potentiellen Gegners als aggressiv im "grauen Nebel des Ostens" gezeichnet<sup>92)</sup>, im Gegensatz zu Soldaten und Waffen der Bundeswehr sowie ihrer Verbündeten, gezeichnet im "Feiertagslicht" friedlicher, harmonischer Freundlichkeit<sup>93)</sup>.

Die in den Inhalten der Thematiken dieses Jahrganges zu beobachtende Festschreibung erfolgreicher Abschreckung und die Reduktion dieses Erfolgs auf die Stabilisierung des militärischen Gleichgewichts<sup>94)</sup>, verweist sowohl auf die noch fehlende Objektivität gegenüber den Sicherheitsinteressen der Staaten des Warschauer Paktes wie auf die mangelnde Objektivität gegenüber nicht rein militärischen Lösungen der Sicherheitspolitik.

Das Konzept der Abschreckung als Form rein militärischer Friedenssicherung erscheint in der "Information für die Truppe" des Jahrganges 1974 für a priori gerechtfertigt



und Kritik an der gegenwärtigen Sicherheits- und Militärpolitik der Bundesrepublik ist weder zu finden noch erlaubt; symptomatisch ist dafür die Behandlung des "Anti-Weißbuches"<sup>95)</sup> - des einzigen Beitrags in diesem Jahrgang, der sowohl Kritik übt und den eigenen Standort hinterfragt, aber auch in der Auseinandersetzung damit eine Orientierung und Bestimmung des soldatischen Selbstverständnisses leisten könnte - die jede objektive Information vermissen läßt; weder werden Inhalt oder Ergebnisse dieses "Anti-Weißbuches" wiedergegeben, noch kann eine Auswahl von Ausschnitten der Besprechung dieses Buches in verschiedenen Zeitungen dem Prinzip der objektiven Information gerecht werden, wenn diese Auswahl durchgehend einseitig erfolgt und es zumindest auch positive Bemerkungen zu diesem Buch in anderen, sonst auch in der "Information für die Truppe" auszugsweise abgedruckten Zeitungen<sup>96)</sup> gibt<sup>97)</sup>.

Eine derart inobjektive, die Möglichkeit eigener Urteilsfindung vortäuschende, in Wahrheit aber gänzlich ausschließende Behandlung eines nicht nur vom militärischen Standpunkt aus, sondern auch von dem der zivilen Gesellschaft höchst relevanten sicherheitspolitischen Themas, läßt sich wohl nur schwer mit den in der ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, gesetzten Zielen einer möglichst objektiven Information, einer Entwicklung des politischen Problembewußtseins und der politischen

Urteilsfähigkeit und der Erkenntnis des eigenen Standorts im Rahmen der Gesamtgesellschaft<sup>98)</sup> vereinbaren.

### 2.3.1.3. Parteipolitische Neutralität<sup>99)</sup>

Während Grimm in den ersten Jahrgängen der "Information für die Truppe" wie der "Schriftenreihe Innere Führung" ein Bemühen um parteipolitische Neutralität - wenn auch eingeschränkt auf die Parteien des Bundestages - einigermaßen deutlich konstatieren kann<sup>100)</sup>, so verschwindet diese fast völlig in der Zeit der "geistigen Rüstung": "Man kann sagen, daß hinsichtlich der Verteidigungspolitik die 'Information für die Truppe' den Charakter eines überparteilichen Informationsdienstes verliert und zum bewußt eingesetzten Werkzeug der Führung wird, um die Truppe mit den Auffassungen des Ministers und der Generalität vertraut zu machen"<sup>101)</sup>.

Wie die Bundeswehrführung bei kontroversen politischen Auffassungen über die beste Sicherung von Freiheit und Demokratie und des besten Schutzes der Bundesrepublik gegenüber kommunistischen Aktionen entschieden Partei für die Auffassung der Regierung ergreift<sup>102)</sup>, so wird auch in der "Information für die Truppe" die Meinung der Opposition, soweit sie überhaupt zum Vorschein kommt, nur grob wiedergegeben<sup>103)</sup> und Bevölkerungsgruppen, die

der Bundeswehr wie der Aufrüstung ablehnend gegenüberstehen "werden durchweg in die Position der Helfershelfer des Kommunismus gebracht und in den Beispielen zur 'psychologischen Verteidigung' als Gegner behandelt"<sup>104</sup>).

In der "Phase der Konsolidierung" ändert sich dieses Bild infolge des weitgehenden Fehlens wehrpolitischer Differenzen zwischen Regierung und Opposition<sup>105</sup> etwas; im Bundeswehrschrifttum bleibt die parlamentarische Opposition aber nach wie vor unterrepräsentiert<sup>106</sup>) und gegenüber den außerparlamentarischen Gegnern des Regierungskurses wird weiterhin keine Neutralität geübt: "Notstandsgegner, Pazifisten und Neutralisten werden, soweit man sie überhaupt erwähnt, als Helfer des Kommunismus porträtiert; eine Information über deren eigene Auffassung von den Dingen fehlt"<sup>107</sup>).

Aus den Untersuchungen von Balke, Bredow, Lück und Francke lassen sich für den Zeitraum von 1966 - 1973 keine Rückschlüsse auf parteipolitische Neutralität ziehen - mit Ausnahme des Hinweises von Francke, daß in der "Information für die Truppe" des Jahrganges 1970 auch Beiträge über Friedensforschung abgedruckt sind, die in zwangloser Weise fortgesetzt werden sollen<sup>108</sup>), was allerdings durch die Aufnahme von Friedensforschung in den Aufgabenbereich der Politik der sozial-liberalen Regierung<sup>109</sup>) nicht verwundern sollte.

Aus der Analyse des Jahrganges 1974 der "Information für die Truppe" läßt sich in Bezug auf die Rubrik "Gesellschaft und Staat" parteipolitische Neutralität nur insoweit konstatieren, als verschiedene Interessenvertretungen - Gewerkschaften und Unternehmerverbände - gleichgewichtig zu Wort kommen<sup>110)</sup>, Darstellungen seitens der Regierung gegenüber solchen der Opposition aber überwiegen, was besonders auch in der Rubrik "Streitkräfte und Friedenssicherung" zum Ausdruck kommt, in der die Auffassung der Opposition - zumindest explizit - überhaupt nicht zu finden ist.

Ebenso fehlen in dieser Rubrik Hinweise wie Darstellungen der Ergebnisse der Friedensforschung und nichtmilitärischer Bemühungen um Friedenssicherung und Entspannung. Der einzige Beitrag zu diesem Komplex<sup>111)</sup> ist in seiner polemischen Parteilichkeit wohl kaum mehr zu überbieten; die schon in der Überschrift vorweggenommene Abqualifizierung jeglicher Diskussionswürdigkeit dieses "Anti-Weißbuches"<sup>112)</sup> wie die Bezeichnung seiner Verfasser als "Wirrköpfe"<sup>113)</sup> ist bezeichnend dafür, daß seitens der Bundeswehrführung Bemühungen und Vorschläge nicht rein militärischer Friedenssicherung, sobald sie zur Kritik an der gegenwärtigen Militärpolitik führen, nicht mehr ernst zu nehmen und undiskutabel sind und somit auch für die Soldaten der Bundeswehr kein Gegenstand der Diskussion zu sein haben.

Der Anspruch der Bundeswehrführung auf alleinige Zuständigkeit für die "Sicherheit unseres Landes"<sup>114)</sup> bedeutet eine Mißachtung von gesellschaftlichen Gruppen und Wissenschaftlern, die Alternativen zur gegenwärtigen Militärpolitik vorschlagen oder auch nur daran Kritik üben, und ist zugleich der Ausdruck der Unfähigkeit, dem doch eingehendst propagierten "Staatsbürger in Uniform" die Paradoxie seines Berufes als diskutierbar zuzugestehen, ihm Mündigkeit und Kritikfähigkeit angedeihen zu lassen; dies ist dann die Fortführung eines Verständnisses von parteipolitischer Neutralität, die nur soweit gilt, als sie dem amtlichen Verständnis von Sicherheitspolitik nicht entgegenläuft, wie es der frühere Bundesminister der Verteidigung F.J.Strauß schon formulierte<sup>115)</sup>.

Während 1970 die Thesen "Leutnant 70" auch in der "Information für die Truppe" noch diskutierbar waren<sup>116)</sup>, erfolgt 1974 über das "Anti-Weißbuch" keine Diskussion mehr<sup>117)</sup>; ob dies nun eine Maßnahme der Redaktion ist oder die Befolgung der Aufforderung des Bundesministers der Verteidigung durch die Truppe, keines erfüllt den Anspruch des mündigen Bürgers - mit oder ohne Uniform.

Es zeigt sich jedenfalls bei der Behandlung sicherheitspolitischer Fragen in der "Information für die Truppe" insgesamt die Tendenz der Parteilichkeit zugunsten der Komponente Abschreckung, unter Hintan-

stellung der Komponente Demokratie, und bei Kontroversen die rigoröse Parteilichkeit für die Komponente Abschreckung, auch wenn das angeführte Beispiel nicht überzubewerten ist.

#### 2.3.1.4. Zusammenfassung

Die ursprüngliche Konzeption politischer Bildung in der Bundeswehr, die sich am Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform" als eines mündigen, mit sittlicher und geistiger Autonomie ausgestatteten Bürgers in einer freiheitlichen Demokratie orientierte, die auf die Rationalisierung bzw. Deutung der mit den neu im Militärbereich verwurzelten Grundsätzen einer freiheitlich-rechtsstaatlichen Grundordnung gemachten Erfahrungen sowie auf eine objektive Information über das politische Geschehen im eigenen Staate wie in der Welt zielte, um den Soldaten auf diese, einer freiheitlichen Demokratie adäquaten Weise, von der Verteidigungswürdigkeit dieser Ordnung zu überzeugen, und ihm die Notwendigkeit des Dienstes daraus zu erklären und einsichtig zu machen, offenbart bei einem Vergleich mit der Praxis politischer Bildung in der Bundeswehr deren eindeutigen Wandel zu einem Instrument militärischer Gehorsamserziehung<sup>118)</sup> und Wehrrertüchtigung in der Hand einer politischen Führung, die sie für die Durchsetzung ihrer politischen Ziele nutzt<sup>119)</sup>; die Praxis offenbart auch die ständige Unterordnung der politischen Bildung - orientiert am Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform"-



impliziten emanzipatorischen Elemente einem so völlig heteronomen Prinzip wie dem der Schlagkraft und Stärke im kalten und im heißen Krieg<sup>120)</sup>; - denn erst aus dem Erleben der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und ihrer Kenntnis sollte sich Kampfbereitschaft ergeben, ist sie gerechtfertigt<sup>121)</sup>, und so wäre die Konsequenz gewesen, daß politische Bildung in den Streitkräften über den "militärischen Auftrag" hinaus zur Erziehung von "Staatsbürgern" geleistet werden muß<sup>122)</sup>.

Spätestens mit dem Übergang zur "psychologischen Rüstung" im Jahre 1958 wurde dieser Wandel endgültig vollzogen, und politische Bildung in der Bundeswehr stabilisierte sich ab diesem Zeitpunkt - teilweise kongruent zur politischen Bildung im zivilen Bereich<sup>123)</sup>, teilweise aber auch betreffend "die Entfaltung vom Begriff, von Zielen, Inhalten und Methoden politischer Bildung, für die der staatsbürgerliche Aspekt nur einer unter anderen ist"<sup>124)</sup>, in erheblicher Distanz zu dieser-lange Zeit - bis etwa 1969 - auf dem Niveau antikommunistischer Immunisierung und staatsbürgerlicher Pflichtenlehre.

Die Bundeswehrpublizistik vor allem der Jahre 1958 bis 1964 belegt, gemessen an den Kriterien der thematischen Schwerpunktbildung, der objektiven Information und der parteipolitischen Neutralität, die Orientierung der politischen Bildung in der Bundeswehr an "parteilichen Interessen der Stabilisierung von Vorurteilen"<sup>125)</sup>. Die Einteilung der Welt, entsprechend dem Freund-Feind-Schema in "Freie Welt" und "Kommunismus" - "Wofür" und "Wogegen" - , die Uminterpretation machtpolitischer Gegensätze in moralische<sup>126)</sup> wie der Aus-

einandersetzung konkurrierender Ordnungsvorstellungen in einen ewigen Kampf von "Gut" und "Böse"<sup>127)</sup>, der nur mit einem totalen Sieg oder einer totalen Niederlage enden und "nicht im Wege des friedlichen Interessenausgleichs beigelegt werden"<sup>128)</sup> kann, wie die Dämonisierung des Kommunismus, gehen einher mit einer Darstellung der eigenen innenpolitischen Verhältnisse "in harmonisierender Beschönigung"<sup>129)</sup>, einer Formalisierung des Demokratiebegriffes auf ein System von Spielregeln<sup>130)</sup> und einer "Verabsolutierung der inneren Friedenspflicht"<sup>131)</sup>.

Politisches Engagement hat sich, auf dem Hintergrund dieses militanten Politikverständnisses<sup>132)</sup>, in der Wachsamkeit und Kampfentschlossenheit gegenüber dem Kommunismus und seinen Helfershelfern im eigenen Lager wie in der Kompromißbereitschaft mit der eigenen Staatsgewalt zu erschöpfen<sup>133)</sup>.

Indem der Kommunismus zum Sündenbock der "Freien Welt" stilisiert wird<sup>134)</sup> und antikommunistische Agitation wie Immunisierung und Hauptziel politischer Unterweisung wird, bleibt sowohl die Frage nach dem demokratischen Zustand der Gesellschaft wie eine selbstkritische Beschäftigung mit der Rolle des Militärs in ihr tabu. So reduziert sich dann der Sinn politischen Handelns, wie Grimm bemerkt, "auf den 'Kampf ums Dasein', der nach außen hin lediglich die Möglichkeit von Sieg und Niederlage kennt und im Inneren nur die Wahl zwischen Gehorsam und Empörung läßt"<sup>135)</sup>.

Wenn "Empörung" aber als kommunistischer Zersetzungsversuch diskreditiert wird<sup>136)</sup>, und Gehorsam durch agitatorische Verteufelung eines die "Freie Welt" als Symbol des "Guten" - aber erst durch die Zeichnung des absolut "Bösen" als Symbol des

"Guten" erkennbar - total bedrohenden Feindes, wenn Gehorsam durch weltanschauliche Uniformierung und geistige Disziplinierung der Truppe zu erzielen versucht wird, dann hat sich politische Bildung in der Bundeswehr vom Zielpunkt des mündigen Staatsbürgers enthoben und auf rein militärische Gehorsamserziehung zur Festigung von Kampfbereitschaft reduziert, der unter dem Blickpunkt effektiver Abschreckung tendenziell alle für das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" konstitutiven Elemente untergeordnet werden.

Diese für politische Bildung in der Bundeswehr bis zum Jahre 1966 zutreffende Feststellung kann - soweit sich dies aus den angeführten Untersuchungen entnehmen läßt - mit einigen Abstrichen<sup>137)</sup> sowohl was die thematische Schwerpunktgestaltung wie weitgehend auch das Kriterium der objektiven Information betrifft, bis 1969 aufrechterhalten werden, auch wenn Bemühungen um Versachlichung und Objektivität festzustellen sind<sup>138)</sup>.

Ab Ende 1969 ist ein Wandel sowohl in der thematischen Schwerpunktgestaltung, mit einer Reduzierung des "Wogegen" und einer Information über Friedensforschung, wie zu einer weitgehend objektiven Information auch bezüglich des potentiellen Gegners zu konstatieren; aber sowohl die Zentrale Dienstvorschrift zur politischen Bildung in der Bundeswehr aus dem Jahre 1973 wie die Analyse des Jahrganges 1974 der "Information für die Truppe" zeugen zumindest noch von einer Parität der Komponenten Abschreckung und Demokratie in der thematischen Schwerpunktbildung, da neben der Information über "Gesellschaft und Staat" die militärischen Fragen der Friedenssicherung bzw.

der Abschreckung zum neuen thematischen Schwerpunkt wurden.

Allerdings läßt sich, und dies sei hier noch einmal ausdrücklich vermerkt, auf eine latente und bei Kontroversen offene Dominanz der Komponente Abschreckung - im Sinne von Gehorsamserziehung und Kampfbereitschaft unter Mißachtung des mündigen Bürgers - verweisen, wenn, im Gegensatz zur objektiven Information über "Gesellschaft und Staat", in einer den Kriterien der objektiven Information völlig zuwiderlaufenden Weise, bei einer Kritik an der amtlichen Militärpolitik und an der Konzeption der Abschreckung, jegliche Diskussion zu verhindern versucht wird.

Indem die Bundeswehrführung dem Soldaten die Paradoxie seines Berufes in der Weise als nicht diskutierbar zugesteht, gibt sie selbst das Eingeständnis des Scheiterns politischer Bildung; denn entweder der Soldat, zumal der Offizier, ist politisch so gebildet und bewußt wie gefordert, dann darf er auch das Selbstverständnis in der "verbotenen Weise" diskutieren, darf er aber nicht, dann ist er kaum der "Staatsbürger in Uniform"; wird nun darüberhinaus eine Infragestellung des Soldaten zugunsten besserer politischer Lösungen als der der militärischen Abschreckung unterbunden, so werden solche Lösungen im Militär kaum eine Abstützung finden können.

Indem politische Bildung in der Bundeswehr bei der Erziehung des "Staatsbürgers in Uniform" dort an ihre Grenzen stößt, wo sie die Konzeption der Abschreckung berührt, verweist sie auf eine Dominanz der Komponente Abschreckung gegenüber der der Demokratie.

### 2.3.2. Zur Dominanz der Komponente Abschreckung in Einstellungen des Offizierskorps

Der Erfolg politischer Bildung in der Bundeswehr ist weitgehend abhängig von der Identifikation mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" gerade derjenigen, an die sich der Anspruch des Leitbildes stellt, die den aus dem Leitbild abgeleiteten politischen Unterricht erteilen, das Offizierskorps insgesamt; so kann 1. der möglicherweise unerfüllte Anspruch politischer Bildung in der Bundeswehr auch abgelesen werden an der mangelnden Identifikation des Offizierskorps mit der Konzeption der "Inneren Führung" und mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform"; bei den Gründen dafür scheint 2. die Abschreckungskonzeption - in Funktion einer Rechtfertigungsideologie, wie sie in den Einstellungen des Offizierskorps zum Ausdruck kommt - einen hohen Stellenwert zu besitzen.

#### 2.3.2.1. Die mangelnde Identifikation des Offizierskorps mit der Konzeption der "Inneren Führung" und dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform"

Die mangelnde Identifikation des Offizierskorps der Bundeswehr mit der Konzeption der "Inneren Führung" und dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" spiegelt sich nicht nur in den Jahresberichten der Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages wieder<sup>1)</sup>, sondern auch in den Angriffen auf diese Konzeption seitens hoher militärischer Führer; als solche sind zu nennen die offenen Angriffe von Karst<sup>2)</sup>, Schnez<sup>3)</sup>, Grashey<sup>4)</sup> und

der Hauptleute von Unna<sup>5)</sup>, zugunsten eines genuinen Soldatentums als eines Berufes "sui generis", die Widerstände gegen die Institution des Wehrbeauftragten des Deutschen Bundestages<sup>6)</sup>, die Forderung der Bundeswehrgeneralität an die politische Führung nach atomarer Bewaffnung der Bundeswehr<sup>7)</sup>, der Anspruch des Generalinspektors Trettner nach stellvertretender Befehls- und Kommandogewalt<sup>8)</sup> - als Ausdruck des Mißtrauens gegen und mangelnder Identifikation mit dem System parlamentarischer Kontrolle und Verantwortlichkeit der politischen Führung.

Der mangelnde politische Instinkt, den General Rall bei der Annahme einer von der Regierung Südafrikas finanzierten Ferienreise, Heeres-Inspekteur Hildebrandt durch die Teilnahme an der 36. Siegesparade der Franco-Soldaten in Madrid und die Generäle Franke und Krupinski in der sogenannten "Rudel-Affäre" an den Tag legten, und nicht zuletzt der Beifall, den der chilenische Oberst Kraushaar von Offizieren an der Bundeswehrführungsakademie in Hamburg für seine Lobhudelei auf die Militär-Junta Generals Pinochet erhielt<sup>9)</sup>, erscheinen in diesem Zusammenhang zwar weniger gewichtig, aber doch auch symptomatisch für die mangelnde Identifikation mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" gerade auch in jüngster Zeit.

Kennzeichnend dafür sind weiter die Kritik an der offenen und pluralen Gesellschaft der Bundesrepublik zugunsten einer an militärischen Normen und Verhaltensweisen orientierten "Wehrgemeinschaft", wie sie Hamann an - für das Offizierskorps zwar nicht repräsentativen aber doch typischen - Stimmen "in Fachzeitschriften am Rande der Bundeswehr"<sup>10)</sup> aufzeigt<sup>11)</sup>, das Mißbehagen und das Unverständnis gegenüber Kritik und Öffentlichkeit wie gegenüber



der Funktion der Presse<sup>12)</sup>, die von Grimm konstatierte Skepsis der Mehrzahl der Truppenführer gegenüber politischer Erziehung der Soldaten<sup>13)</sup> und deren Option zugunsten einer antikommunistischen Immunisierung oder einer Gehorsams- und Pflichterziehung<sup>14)</sup>, die mangelnde Vorschriften-treue und Dienstaufsicht bei der Durchführung des staatsbürgerlichen Unterrichts<sup>15)</sup>.

Weiter sind zu nennen die Abqualifizierung von "Innerer Führung" als "weiche Welle"<sup>16)</sup> und als Zugeständnis - aber nicht ernstgemeinte Intention - an die Nachkriegsgesellschaft<sup>17)</sup>, ihre Gleichsetzung mit zeitlosen, schon immer gültigen soldatischen Tugenden<sup>18)</sup> oder ihre Reduzierung auf bloße Fürsorge für Untergebene<sup>19)</sup>.

Diese aus den angeführten Untersuchungen nur punktuell wiedergegebenen Beobachtungen weisen zumindest auf ein mangelndes Verständnis von "Innerer Führung" als bewußte Absage an die militärische Vergangenheit und als Verankerung freiheitlich-rechtsstaatlicher Grundsätze auch im Militärbereich; eher ist eine Tendenz zur Absicht festzustellen, das Militär entweder ohne Rücksicht auf die Grundsätze freiheitlich-demokratischer Grundordnung der zivilen Gesellschaft rein nach den Anforderungen "maximaler Schlagkraft" auszurichten oder gar diese Ausrichtung auch für die zivile Gesellschaft zu insistieren.

Daß diese Tendenz nicht nur aus punktuellen Beobachtungen konstatiert werden kann, ergibt sich aus den in der Studie von Hamann erhobenen Befunden<sup>20)</sup>; so orientiert sich das Berufsbild - nach einer von Hamann 1971 durchgeführten

Befragung von 605 Hauptleuten an der Stabsakademie in Hamburg<sup>21)</sup> - im Selbstverständnis des Offizierskorps überwiegend nicht am Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform", sondern an dem des unpolitischen, "gesinnungsorientierten Kämpfers"<sup>22)</sup>, was sich sowohl aus der Berufsmotivation der Offiziere - in der der stärkste Motivkomplex genuin soldatischer Natur ist<sup>23)</sup> - als auch aus der eklatanten Unterbewertung der Eigenschaften "Kooperationsfähigkeit", "technisches Verständnis" und "politisches Interesse" bei der Rangskala des Eigenschaftsprofils im Selbstverständnis der Offiziere - im Gegensatz zur Überbewertung traditioneller Kriterien wie "Verantwortungsbewußtsein", "Entschlußkraft" und "Menschenkenntnis"<sup>24)</sup> - erschließen läßt. Gerade das für den "Staatsbürger in Uniform" mitentscheidende Charakteristikum des politischen Interesses und Engagements rangiert an letzter Stelle, noch hinter so äußerlichen Kriterien wie "Schwung" und "Frische" und "gute Umgangsformen"<sup>25)</sup>.

Eine Untersuchung über Bildungsreform und Rekrutierungsmuster<sup>26)</sup>, die an den Hochschulen der Bundeswehr mit Offizieren der Teilstreitkraft Heer durchgeführt wurde, kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, daß "Entschlußkraft" und "Menschenkenntnis" als Führungseigenschaften wesentlich höher bewertet werden als "Kooperationsbereitschaft", "Organisationstalent" und "Flexibilität"<sup>27)</sup>; auf Grund der nicht identischen Fragestellung sind die beiden Untersuchungsergebnisse allerdings nur bedingt vergleichbar.

Die "Hauptleute Untersuchung"<sup>28)</sup> Hamanns, bei der fast zwei Drittel der befragten Hauptleute ein

politisches Engagement ablehnten<sup>29)</sup> und nur 39,8% der befragten Hauptleute einen Zusammenhang zwischen "Innerer Führung" und politischer Aktivität bejahten<sup>30)</sup>, bestätigt die These vom unpolitischen Soldaten der Bundeswehr.

Interessant ist bei diesem Ergebnis auch die Tatsache, daß der "gesinnungsorientierte Kämpfer", "der aus genuin soldatischen Motiven wie Kameradschaft, Umgang mit jungen Menschen und der Anziehungskraft der soldatischen Tugenden Soldat geworden ist"<sup>31)</sup>, den "politischen Soldaten" wesentlich stärker ablehnt als der Offizierstyp, der aus primär technischem Interesse Soldat geworden ist und den Kriterien genuine Soldatentums distanzierter gegenübersteht<sup>32)</sup>.

Somit könnte möglicherweise eine qualifizierte wissenschaftliche und fachliche Ausbildung und eine der Ausbildung entsprechende funktionale und leistungsorientierte Verwendung der Offiziere insgesamt zu einem dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" adäquateren Berufsverständnis des Offizierskorps führen.

Einige Ergebnisse der empirischen Studie von Liebau<sup>33)</sup> bestätigen diesen Trend; so ergeben sich bezüglich der Berufsmotivation der studierenden Offiziere an den Hochschulen der Bundeswehr signifikante Unterschiede zwischen "Technikern" und Sozialwissenschaftlern: bei den "Technikern" stand der Wunsch "Offizier zu werden und zu studieren" mit fast 55%, gegenüber dem Wunsch "nur Offizier zu werden" mit fast 39% eindeutig im Vordergrund für eine Verpflichtungszeit von 12 Jahren, während bei den "Sozialwissenschaftlern" der Wunsch "Offizier zu werden und zu studieren" und der Wunsch

"nur Offizier zu werden" mit jeweils ungefähr 45% annähernd gleichbedeutend war<sup>34)</sup>. "Daraus kann im Trend gefolgert werden, daß sich unter den Sozialwissenschaftlern eher der Offizierbewerber alter Art ('HOS-Typ') verbirgt und die Techniker eher dem neu geforderten Leitbild entsprechen"<sup>35)</sup>.

Die Befunde von Hamann weisen allerdings darauf hin, daß gerade die Vertreter eines genuinen Soldatentums sowohl einer Intellektualisierung des Offizierskorps<sup>36)</sup> wie einer Verwirklichung des Leistungsprinzips innerhalb der Bundeswehr<sup>37)</sup> und funktionalen Reformen - z.B. bessere Ausbildung<sup>38)</sup> - ablehnend gegenüberstehen und stärker formale "soldatische Reformen" - z.B. mehr Formalausbildung - befürworten<sup>39)</sup>.

Vor allem im Heer spielt das Leitbild vom "Kämpfer" und das Ethos vom "genuinen Soldatentum" eine dominierende Rolle<sup>40)</sup>, während für die Angehörigen der Teilstreitkräfte Marine und Luftwaffe "funktionale Gesichtspunkte ('zur See fahren', 'fliegen') von vornherein eine wichtige Rolle spielen"<sup>41)</sup>.

Berufsmotivation der Offiziere wie das im Selbstverständnis der Offiziere zutage tretende Berufsbild verweisen also auf eine mangelnde Internalisierung des Leitbildes vom "Staatsbürger in Uniform"<sup>42)</sup>; eine Änderung dieses Sachverhalts deutet sich allerdings mit dem im Zuge der Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr obligatorischen Hochschulstudium für zukünftige Offiziere

und der damit z.T. sich wandelnden Berufsmotivation an.

Ein weiteres negatives Ergebnis für das Verständnis der Konzeption der "Inneren Führung" konstatiert Hamann aus einer Befragung von 129 Leutnanten und Oberleutnanten der Heeresoffiziersschule in Hamburg vom Herbst 1967; bei der Beurteilung der "Inneren Führung" verbindet sich "fast die Hälfte der Antworten ... mit negativen Assoziationen, und fast zwei Drittel der Befragten sind der Meinung, daß von vielen Vorgesetzten das Konzept der Inneren Führung nicht aus Überzeugung, sondern lediglich als Lippenbekenntnis vertreten wird, und fast ebenso hoch ist die Zahl der Antworten, die sich gegen die Reformkonzeption wenden. Auffallend sind auch die vagen Antworten derer, die der Inneren Führung aufgeschlossen gegenüberstehen. Zumeist flüchten sich die Befragten in die Leerformel 'zeitgemäße Menschenführung' und 'geistige Rüstung', wobei dann immer noch offenbleibt, was unter zeitgemäß präzise zu verstehen ist und wie die geistige Rüstung inhaltlich beschaffen ist"<sup>43</sup>). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Heinz-Georg Macioszek bei einer Befragung von 213 Lehrgangsteilnehmern an einer Heeresoffiziersschule; so entfallen auf die Formel, "Innere Führung bedeutet zeitgemäße Menschenführung, wie es sie auch in der Wehrmacht gab", 34,7% der Antworten und auf die Formel "Innere Führung bedeutet zeitgemäße Menschenführung, wie es sie in der Wehrmacht des Dritten Reiches nicht gab", 40,4% der Antworten, während die Baudissinsche Definition mit 7,5% der Antworten weit zurück bleibt<sup>44</sup>).

Die unzureichende Internalisierung der Konzeption der "Inneren Führung" und die mangelnde Identifikation mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" wie das offenkundige Beharren eines wohl erheblichen Teils des Offizierskorps auf Formen und Verständnis eines genuinen Soldatentums<sup>45)</sup> kann wohl aus einem - wie auch immer motivierten - Unwillen der Militärs, die militärische Notwendigkeit des "Kämpfers" mit der zivilen des "Bürgers" zu vereinbaren, erklärt werden; aber dies läßt meines Erachtens auch auf enorme Schwierigkeiten schließen innerhalb einer Organisation, die sich als Instrument der Gewaltanwendung nach dem Ziel maximaler Schlagkraft organisiert, Reflexionen über diesen Bereich hinaus zugunsten anderer Organisationsformen zu stellen, wenn die politische Bildung wie die wissenschaftliche Ausbildung eben weitgehend nur auf den militärischen Bereich abgestellt sind.

Das Versagen der "Schule für Innere Führung" bei der Bereitstellung konkreter "Führungs- und Erziehungshilfen"<sup>46)</sup>, die unzureichende Qualifikation des Offizierskorps wie die "in Überlegener Verachtung aller neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Pädagogik, der Psychologie oder Soziologie"<sup>47)</sup> ständige Neuauflage des "Handbuches Innere Führung"<sup>48)</sup> finden schließlich ihren Niederschlag in dem vom Offizier erteilten politischen Unterricht und zeugen von einer Betonung der Komponente Abschreckung unter gleichzeitiger Hintansetzung des Leitbildes vom "Staatsbürger in Uniform" durch den Offizier als Lehrer im politischen Unterricht: Das Abschieben der Verantwortlichkeit zur politischen Bildung auf vormilitärische Erziehungs-



instanzen<sup>49)</sup>, ihre Abqualifizierung als schwärmerische Philosophie, die als militärfremde Einmischung mit der Auftragserfüllung nichts zu tun hat<sup>50)</sup>, als Folge davon der Ausfall von Unterrichtsstunden zugunsten militärischer Ausbildung, oder deren lästige "Pflichtübung"<sup>51)</sup>, die Übertragung des militärischen Gewaltverhältnisses auf den politischen Unterricht<sup>52)</sup> und die Anwendung militärischer Verhaltensweisen im politischen Unterricht<sup>53)</sup>, die oben schon konstatierte Skepsis gegenüber Öffentlichkeit und Kritik<sup>54)</sup>, die Angst von einer Politisierung der Truppe<sup>55)</sup> wie die Reduzierung des Urteilsvermögens auf das platte "Wofür" und "Wogegen"<sup>56)</sup> oder die Verengung der Unterrichtsziele auf eine schlichte Werbung für einen demokratischen Staat<sup>57)</sup>, stilisiert zu "einer harmonischen und kooperativen Idylle der Anständigen"<sup>58)</sup>, deutet nicht nur auf eine Verkenntung der demokratischen Verfassungswirklichkeit und der daraus abgeleiteten Konzeption der Inneren Führung hin, sondern auch auf eine Verkenntung des Wehrmotivs, wenn z.B. kritische Urteilsfähigkeit nicht als legitimes Ziel politischer Bildung in der Bundeswehr anerkannt wird; so stellt Balke fest: "Sie (die Offiziere d.Verf.) wissen nicht oder wollen nicht wahrhaben, daß Freiheit des Staatsbürgers, wesentlichstes Wehrmotiv überhaupt, ihren eigenen Mißbrauch als begriffsbestimmendes Ingrediens mitenthält"<sup>59)</sup>, und er fährt fort: "Unsicher und unselbstständig gegenüber den politischen Sachverhalten im eigenen Staat und ohne Spürsinn für die emanzipatorische Funktion von Kritik und Diskussion, neigen viele Offiziere dazu, ihre Unterrichtsziele im gesicherten Gelände des ideologischen Ost-West-Gegensatzes zu suchen"<sup>60)</sup>.

Die Dominanz der Komponente Abschreckung gegenüber der Demokratie tritt dann auch dort deutlich zutage, wo die Ost-West-Auseinandersetzung Gegenstand des politischen Unterrichts ist: Propaganda tritt an die Stelle objektiver Information<sup>61)</sup>, weil Offiziere versuchen, durch eine Perhorreszierung des Kommunismus<sup>62)</sup> und einen "affektgeladenen Antikommunismus"<sup>63)</sup> eine Steigerung der Kampfbereitschaft zu erzielen<sup>64)</sup>; das führt dann zur Verengung des politischen Unterrichts auf geistige Aufrüstung<sup>65)</sup> und zur Prägung massiver Feindbilder.

Wie sehr ein einmal internalisiertes Feindbild bestimmend ist, zeigt eine Befragung von 18 Offizieren durch Balke: Obwohl nur 12 der befragten Offiziere an ein weiteres weltrevolutionäres Streben der sowjetischen Politik glaubten<sup>66)</sup> und sogar 17 einen Polyzentrismus im Sowjetblock mit Anzeichen einer Desintegration erkannten<sup>67)</sup>, blieb trotz des offensichtlichen Erkennens eines Wandels die Bedrohungsvorstellung bei allen 18 Offizieren gleich oder verstärkte sich sogar<sup>68)</sup>.

Balkes Kommentar dazu: "Man nimmt Strukturveränderungen im Ostblock zur Kenntnis, mißtraut jedoch der sowjetischen Politik, vielleicht gerade, weil sie durch diese Veränderungen in instabile machtpolitische Situationen gerät"<sup>69)</sup>, bedarf wohl einer Korrektur, denn trotz der offensichtlich erkannten Schwächung der machtpolitischen Stellung des Ostblocks stufen die Offiziere die Bedrohung der BRD gleichbleibend stark oder noch stärker ein; durch ein internalisiertes Feindbild und durch das Denken in den Kategorien des Krieges fehlt der Blick für politische Lösungen des Sicherheitsproblems, die sich gerade auch aus einer machtpolitischen Instabilität ergeben können; wer von diesen Offizieren,

so könnte man zurückfragen, würde umgekehrt in der zunehmenden Schwächung der NATO eine verstärkte Bedrohung der Sowjetunion sehen?

Die Konzeption eines zeitgemäßen Soldatentums, wie sie Baudissin im Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" - auch als Ausdruck der gewandelten Berufssituation - formulierte, hätte ein mit "kritisch geschulter Intellektualität"<sup>70)</sup> ausgestattetes Offizierskorps vorausgesetzt, um auch im und durch politischen Unterricht die Identifikation mit dem Leitbild zu ermöglichen, um es nicht durch das tradierte Verständnis vom "Kämpfer" in einer weitgehend gewandelten Berufssituation zu ersetzen; so urteilt 1965 Georg Picht: "Die Berufssituation, in der der Soldat sich heute befindet, verlangt von ihm genau jene Leistung, die der bisherigen Tradition des kämpferischen Daseins am meisten widerspricht; sie verlangt nämlich ein äußerstes Maß der selbstkritischen Reflexion auf den eigenen Standort. Sowohl die immer weiter fortschreitende Technisierung wie die Problematik seiner gesellschaftlichen, seiner politischen und seiner geschichtlichen Situation fordern vom Soldaten einen hohen Grad an kritisch geschulter Intellektualität. Aber dieser Tatbestand ist den Soldaten selbst heute in Deutschland ebenso unbekannt wie ihrer politischen und gesellschaftlichen Umwelt"<sup>71)</sup>.

Inwieweit hier ein Denken in den Kategorien des Krieges die von Picht geforderte Reflexion der Militärs beeinträchtigt, dafür ist Karst ein be-  
redtes Beispiel, der - als ehemaliger Mitarbeiter Baudissins - den Primärzweck der Armee in der Erzielung maximaler Kampfkraft sah und die Integration der Streitkräfte in die soziale Umwelt

als Sekundärzweck<sup>72)</sup>, der eindeutig auf den Krieg als Organisationsmuster der Streitkräfte insistierte<sup>73)</sup> und damit allerdings, wie Hamann bemerkt<sup>74)</sup>, das aussprach, was die meisten in<sup>der</sup> die Bundeswehr eintretenden Offiziere dachten; liegt somit der Keim des "Übels" schon im Beginn, so verweist das vorzeitige Ausscheiden von General Karst aus seinem Amt doch auch auf eine sich 1969 anbahnende Neuorientierung der politischen Bildung in der Bundeswehr<sup>75)</sup>.

Resumierend ist festzustellen, daß zum einen im Jahre 1956 nur eine vollständige Auswechslung des Personals die Chance einer konsequenten Verwirklichung der Reform gegeben hätte<sup>76)</sup>, daß zum anderen auch das Ausbleiben einer dem Leitbild entsprechenden Offiziersausbildung für die mangelnde Reflexionsfähigkeit des Offizierskorps auf den eigenen Standort verantwortlich zu machen ist, und sich die Armee in ständigem Insistieren auf das Organisationsziel Abschreckung allmählich selbst ins Abseits manövrierte<sup>77)</sup>.

#### 2.3.2.2. Funktion der Abschreckungskonzeption für das soldatische Selbstverständnis

Indem der Armee weder der Status eines "Staates im Staate" zugestanden wurde noch die zivile Gesellschaft sich nach den Organisationsprinzipien der Armee organisierte, liefert die Konzeption der Abschreckung das Alibi für eine Orientierung am Leitbild vom "Kämpfer" und dient in zweifacher Weise zur Aufrechterhaltung jener Atmosphäre, die eine Dominanz der Komponente Demokratie in den

Einstellungen - zumindest eines großen Teils<sup>78)</sup> - des Offizierskorps verhindert:

Einmal fördert sie durch die ständige Vorbereitung auf den zu verhindernden Krieg die Propagierung eines Selbstverständnisses vom "genuinen Soldatentum" und "Kämpfer" im Sinne von Effektivitätssteigerung und erhöhter Kampfbereitschaft durch Binnenintegration und elitäre Selbsterhöhung<sup>79)</sup>, als Zeichen glaubwürdiger Abschreckung und maximaler Schlagkraft.

Zum anderen produziert sie aber gleichzeitig, da gerade die Formen des "genuinen Soldatentums" wie die Funktionen des "Kämpfers" in der Verhinderung von Krieg keine Erfüllung finden, vor allem im Bewußtsein der "Kämpfer" Frustrationen<sup>80)</sup>, die dann kompensiert werden durch eine Überhöhung gerade jener funktionslos gewordenen Formen des "genuinen Soldatentums".

Militärisches Elitebewußtsein, das "als Medium der Identitätsbestätigung"<sup>81)</sup> fungiert, dient dann als Nachweis der funktionalen Berechtigung einer nur wenig spektakulären Existenz.

Jenes Elitebewußtsein, wie es Wido Mosen in einer detaillierten Analyse<sup>82)</sup> - von der Baudissin sagt, es sei eine der bedeutendsten Studien, die mit wissenschaftlichen Methoden das geistig-politische "Ist" der Bundeswehr zu beschreiben versucht<sup>83)</sup> - aufzeigt, widerspricht aber sowohl dem tatsächlichen Sozial-Status des Militärs innerhalb der Gesamtgesellschaft<sup>84)</sup>, wie es andererseits den im Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" auf die Streitkräfte projizierten fundamentalen Normen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung widerspricht<sup>85)</sup>: "Die elitären Aspekte des Todes-

mythos, des soldatischen Corps, der militärischen Weltanschauung, der soldatischen 'Eigenständigkeit', der angeblich einzigartigen militärischen Tugenden, der äußeren Besonderheiten, des staatsbürgerlich-ethischen Dienstes, des Willens militärischer 'Führerpersönlichkeiten', der Charakterstärke des 'soldatischen Menschen' etc. können faktisch sich nicht den Maximen allgemeiner Gleichberechtigung, Egalität und Freiheit aller Menschen fügen. Auch eine Unterordnung der Militärs unter dem Primat der parlamentarisch verantwortlichen zivil-politischen Führung ist mit dem Exklusivitätsanspruch dieser und anderer, oft scheinbar oder tatsächlich unpolitisch motivierter Einzelaspekte tendentiell-substantiell unvereinbar; das äußerlich gleichwohl erkennbare Zustandekommen dieser Unterordnung ist formaler Natur und aus Erwägungen der Staatsräson politisch erzwungen<sup>86)</sup>. Diese Feststellung Mosens trifft, um mit Baudissin zu sprechen, ins Schwarze<sup>87)</sup>.

Kampfbereitschaft ist dann - als zweite Komponente von Abschreckung - nicht das Resultat einer Internalisierung des Leitbildes vom "Staatsbürger in Uniform" und eines überzeugten Bekenntnisses zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung, sondern Ausdruck echten, zeitlosen Soldatentums, das sich gerade aus den der zivilen Gesellschaft zuwiderlaufenden Organisationsstrukturen und Bewußtseinsinhalten rekrutiert.

Indem aber die "Bewährung im Gefecht" fehlt und auch der potentielle Gegner nicht den für das Elitebewußtsein notwendigen "physisch direkt bekämpften Widerpart"<sup>88)</sup> ersetzt, erfüllt die zivile Gesellschaft die Funktion eines Ersatzobjektes: "Elitebewußtsein als Vehikel der Binnenintegration



einer Armee bedarf in Nichtkriegszeiten, die ohnehin die Soldaten weniger zur vielzitierten 'Notgemeinschaft' zusammenschweißen als Angst und Schrecken eines Krieges, in besonderem Maße eines Ersatzobjektes: an die Stelle des äußeren Kriegsgegners tritt im Frieden heute tendenziell die eigene Zivilgesellschaft, deren vermeintliche und echte Eigenarten gegen diejenigen der Streitkräfte offen oder versteckt ausgespielt werden, um die Guppenkohäsion der Soldaten durch die wie immer unerschwellige ideologische Kontrastierung dieser zu der Zivilbevölkerung zu verdichten ... Diese zwar verständliche Methode ist fragwürdig genug: um die eigene Gesellschaft vielleicht, wenn überhaupt, in unbekannter Zukunft gegen einen äußeren 'Feind' besser, d.h. mit höherer Kampfmoral verteidigen zu können, riskiert die Bundeswehr durch die Pflege soldatischer Eliteideale in Permanenz tendenziell die soziale und politische Stabilität eben dieser auftragsgemäß zu schützenden Gesellschaft<sup>89)</sup>.

Zwar kann man den Offizieren der Bundeswehr zugestehen, daß sie in der Spannung stehen zwischen einer Organisierung nach den in der zivilen Gesellschaft verankerten Prinzipien und denen, die ihre Auftragserfüllung sicherstellen<sup>90)</sup>, und daß sie diese Spannung zugunsten maximaler Schlagkraft lösen wollen, da ihre Existenzberechtigung ja im Kalkül des Krieges<sup>91)</sup>, wenn auch seiner Verhinderung durch Abschreckung, begründet ist, aber weder die quantitative Bedeutung des "Kämpfers" in der Bundeswehr entspricht seiner qualitativen Bewertung als Archetyp des Soldaten<sup>92)</sup> noch rechtfertigt die Ausbildung zum Krieg auch die Erziehung zum Krieg<sup>93)</sup>, die notwendig zu einer Pervertierung der zu verteidigenden Werte führt; auch wenn die

Armee Wert darauf legen muß, kriegsbereit zu sein, so werden die Spezifika militärischer Organisation wie Gewaltanwendung und Tötung doch erst im Krieg wirksam, im Frieden sind sie nur latenter Natur<sup>94)</sup>, und "die Tatsache, daß ein zukünftiger Krieg nicht mehr von bestimmten, als sicher geltenden Voraussetzungen aus betrachtet werden kann und durch den drohenden Einsatz von Massenvernichtungswaffen, deren verheerende Wirkung ja gerade dem Militär bekannt ist, immer undenkbar wird, sollte gerade beim Offizier das Bewußtsein schärfen, sich zugunsten besserer politischer Lösungen in Frage stellen zu lassen"<sup>95)</sup>.

Allerdings deutet sowohl das Bewußtsein außenpolitischer Nützlichkeit in Form eines politischen Druckmittels bei internationalen Konferenzen - als teilweise Entschädigung für das Fehlen klassischer soldatischer Bewährungsmöglichkeiten<sup>96)</sup> - wie "der den Interessen der militärischen Profession funktionale Pessimismus"<sup>97)</sup> darauf hin, daß seitens des Militärs Sicherheit weitgehend einlinig als Resultat militärischer Schlagkraft gesehen wird, und für sie somit eine Reduzierung dieser Schlagkraft zugunsten politischer Lösungen des Sicherheitsproblems die Sicherheit der Bundesrepublik selbst reduzieren würde.

Darin tritt nun der Widerspruch von Kampfbereitschaft einerseits und Friedensdienst andererseits ganz deutlich zu Tage, für den das Konzept der Abschreckung keine Lösung bietet, weil Abschreckung tendenziell-substantiell durch maximale Schlagkraft und Kampfbereitschaft erst glaubwürdig wirkt; wenn Friedensdienst aber auch die Möglichkeit einer Infragestellung des Militärs zugunsten besserer

politischer Lösungen bedeutet<sup>98)</sup>, dann verliert Abschreckung ihre Glaubwürdigkeit, weil Kampfbereitschaft weitgehend fehlt.

Wird der einzig mögliche Versuch einer Erklärung des Widerspruchs von Friedensdienst und Kampfbereitschaft, das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" nicht internalisiert, endet jeder andere Versuch der Erklärung dieses Widerspruchs in diesen Widersprüchen<sup>99)</sup> und führt zu einem Rückzug der Militärs auf die Bastionen eines genuinen Soldatentums, was dann wiederum die Zirkeln von Abschreckung verstärkt: Die Faktoren Friedensskepsis, einhergehend mit autistischem Feindbild, der Wunsch nach Wehrrertüchtigung der Zivilgesellschaft und die Kritik an deren mangelndem Verteidigungswillen weisen auf eine tendenzielle Internalisierung des am Krieg orientierten Leitbildes vom "Kämpfer" hin und verstärken somit die Zirkel von Abschreckung nicht nur einfach dadurch, daß sie vorhanden sind, sondern auch dadurch, daß sie in den politischen Unterricht einfließen und über die Reservisten wiederum in die zivile Gesellschaft getragen werden; dazu tritt weiter als Negativum die Angst vor einer Politisierung der Truppe und ein mangelndes politisches Engagement, wie ein ungebrochenes Traditionsverständnis, das den Nationalsozialismus zum "Betriebsunfall der Geschichte"<sup>100)</sup> und den "20. Juli 1944 zur nichtwiederholbaren Ausnahmesituation emporstilisiert"<sup>101)</sup>.

### 2.3.2.3. Zusammenfassung

Sowohl die Angriffe auf die Konzeption der "Inneren Führung" und deren mangelndes Verständnis wie das im "Berufsbild" ausgedrückte Selbstverständnis des Offizierskorps weisen auf eine mangelnde Identifikation des Offizierskorps der Bundeswehr mit dem für verbindlich erklärten Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform".

Wenn das auf "Friedensdienst" abzielende und bessere politische Lösungen des Sicherheitsproblems bewußt implizierende<sup>102)</sup> - wie auch erst ermöglichende - Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" von einem - wohl erheblichen -<sup>103)</sup> Teil des Offizierskorps nicht internalisiert worden ist, ist zu vermuten, daß dieser Teil des Offizierskorps das Cui bono des Militärs von den jeweils konkreten, aber auch wandlungsfähigen Interessen der Gesellschaft bzw. der politischen Führung tendenziell abzuheben bestrebt ist, um für zeitlos notwendig zu propagieren, so daß politische Lösungen des Sicherheitsproblems, sofern sie auch eine Reduzierung der Schlagkraft berühren, wohl keine Abstützung bei diesem Teil des Offizierskorps finden - die "sui generis Mentalität" des Soldatenberufs würde z.B. ein Überwechseln in einen anderen "zivilen" Beruf kaum zulassen oder könnte durch den Prestigesturz der selbst-erhöhten Eliteneuphorie zu verstärkten Angriffen auf den Primat der politischen Führung führen - und wohl auch insgesamt in der Bundeswehr nur geringe Abstützung finden dürften.

Diese, zunächst einmal aus der Abschreckungstheorie und dem Theorem des Berufsverständnisses abgeleitete These, würde darauf hindeuten, daß

politischer Unterricht in der Bundeswehr zur Erziehung des Staatsbürgers in Uniform versagt hat, zwar vordergründig aus den Folgen unqualifizierten Führungspersonals, der Priorität des schnellen quantitativen Aufbaues der Bundeswehr<sup>104)</sup> und der mangelnden Aus- und Weiterbildung des Offizierskorps<sup>105)</sup>, daß dieses Versagen politischer Bildung aber auch der Abschreckungskonzeption systemimmanent zu Grunde liegt.

"Wenn die Bundeswehr dem Geist und den Ideen Ausdruck geben soll, von denen unser politisches Dasein getragen wird, dann setzt das voraus, daß vor allem das Offizierskorps politisch gebildet ist"<sup>106)</sup>.

Damit aber schließt sich der Kreis: die Abneigung gegen "berufsfremde Intellektualität"<sup>107)</sup> wie die Skepsis des Führungskorps der Bundeswehr gegenüber den Plänen der Bildungskommission<sup>108)</sup> deuten nicht nur darauf hin, daß aus dem stärksten Machtfaktor in der Bundesrepublik keine Impulse zur Demokratisierung oder zu aktiver Friedenspolitik kommen, sondern daß sich dieser Machtfaktor solchen Bestrebungen auch widersetzen wird.

#### 2.4. Rückblick und Ausblick

Im Rückblick auf die vorliegenden Ergebnisse kann konstatiert werden, daß dem von Baudissin gezeichneten, mit dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" und dem Konzept der "Inneren Führung" umschriebenen Versuch einer möglichst weitgehenden Vereinigung von Soldat und Demokratie nicht der

erhoffte Erfolg beschieden war; weder konnte - bezüglich des untersuchten Zeitraums - von einer Internalisierung des Leitbildes von "Staatsbürger in Uniform" durch den Überwiegenden Teil des Offizierskorps gesprochen werden, noch von einer vollzogenen Integration der Bundeswehr in die Demokratie<sup>1)</sup>.

Neben "Fehlern" bzw. "Unterlassungssünden" im "Amt Blank" beim organisatorischen Aufbau der Bundeswehr, bei der Personalauswahl und bei der Aus- und Weiterbildung der Offiziere, und abgesehen von der Einflußnahme der jeweiligen politischen Führung zugunsten einer Absicherung bzw. Durchsetzung ihrer Interessen ist weiter zu konstatieren, daß die innere Logik von Abschreckung diese Entwicklung entscheidend mitbedingt hat; der Wandel politischer Bildung in der Bundeswehr ist Ausdruck dieser inneren Logik von Abschreckung und politischer Unterricht wurde ihr Instrument.

Das Dilemma politischer Bildung in der Bundeswehr, in dem sie von Anbeginn stand, ist der Zwiespalt zwischen der Erziehung eines kritischen, mitverantwortlichen Soldaten und der gleichzeitigen Verwendung dieser Eigenschaften nur zur Steigerung von Effizienz und Schlagkraft<sup>2)</sup>; das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" ist symbolischer Ausdruck dieses Dilemmas.

Politische Bildung hob dieses Dilemma nicht zugunsten der Komponente Demokratie auf, sondern löste es dadurch, daß sie schließlich in der Reproduktion von Abschreckung - als gängiges Muster der Ost-West-Politik - deren eigene Maximen zu ihrem Inhalt machte, um Abschreckung



zu produzieren; der Zwang zum Notwendigen pervertierte zur Notwendigkeit des Zwanges: Politische Bildung in der Bundeswehr, von Baudissin politisch begründet unter dem Aspekt des kritischen, mitverantwortlichen und mündigen Bürgers, wandelte sich zu einem Instrument der Stärkung der seelisch-geistigen Kräfte, in Inhalt und Methode abgestimmt weitgehend ausschließlich auf die Erfordernisse militärischer Effektivität unter den Bedingungen von Abschreckung, militärisch begründet durch die Notwendigkeit von Kampfbereitschaft; indem aber Kampfbereitschaft dann nicht - wie Baudissin forderte und folgte - logischer Ausdruck des Erlebens und der Kenntnis einer Demokratie ist, weil das im Leitbild intendierte politische Bewußtsein im Widerspruch zur politischen Realität steht, und politischer Unterricht dann notwendigerweise versuchen muß, "den Blick der Soldaten von der Realität wegzulenken und ihn statt dessen auf ein ideologisches Schema zu fixieren, das von den Veränderungen der realen Gegebenheiten unbeeinflusst bleibt"<sup>3)</sup>, wird politischer Unterricht selbst zum Instrument von Abschreckung, bestimmt von den Maximen von Abschreckung, denen dann die emanzipatorischen, auf den mündigen Bürger zielenden Elemente politischer Bildung tendenziell, und im Extremfall substantiell unterordnet werden.

Politische Bildung in der Bundeswehr stößt dort an ihre Grenzen, wo sie die Maximen von Abschreckung berührt, wo ihre emanzipatorischen Elemente Kampfbereitschaft innerhalb des Abschreckungssystems unterlaufen könnten; dies verweist auf eine - wie wir gesehen haben - teilweise latente, teils manifeste Dominanz der Komponente Abschreckung gegenüber jener der Demokratie im Bereich politischer

Bildung in der Bundeswehr, mit der generellen Tendenz einer Minimierung der Bedeutung Demokratie - als Qualität - wie einer Maximierung der Bedeutung von Abschreckung - als Quantität - bis hin zum Extremfall ihrer Verselbständigung und des Umschlagens in eine der Demokratie übergeordnete und sie zugleich zerstörende Qualität<sup>4)</sup> - auch wenn nicht erzeugt, so doch gefördert und zumindest nicht korrigiert durch politischen Unterricht in der Bundeswehr<sup>5)</sup>.

Daß der andere Weg politischer Bildung in der Bundeswehr, der sich aus strikter Orientierung am Leitbild des "Staatsbürgers in Uniform" ergeben hätte und zumindest in der Intention Baudissins auf eine tendenzielle Unterordnung des militärischen Aspekts unter den des mündigen Bürgers in einer Demokratie<sup>6)</sup> zielt, der natürlich auch zu dem Extremfall einer "militärischen Desintegration"<sup>7)</sup> führen könnte, wenn nicht "die vom Soldaten geforderte Leistung vor dem unvoreingenommenen Urteil bestehen kann und wo die politische Urteilsfähigkeit und die staatsbürgerliche Gesinnung des durchschnittlichen Soldaten soweit gereift sind, daß er Sinn und Notwendigkeit des ihm abverlangten Militärdienstes einsieht und die ihm daraus erwachsenen Verpflichtungen akzeptiert"<sup>8)</sup>, nicht oder nur deklamatorisch<sup>9)</sup> eingeschlagen wurde, läßt sich auch auf eine Konsequenz von Abschreckung zurückführen, nämlich der: Politische Bildung in der Bundeswehr fungiert als ein der Abschreckung immanent notwendiges und ihren Bedingungen unterworfenen Instrument zur Erzielung von Kampfbereitschaft, auch abgehoben von den konkreten Inhalten und den - auch durch sie weiter zu formulierenden - Ansprüchen der

Jeweils zu schützenden Wertordnung - hier der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie - auch in Pervertierung dieser Wertordnung.

Wenn aber Kampfbereitschaft durch einen in Inhalt und Methode zumindest tendenziell-substantiell dem Diktat von Abschreckung - mit der Konsequenz des Organisationsziels maximale Schlagkraft und des Organisationsmusters Krieg - unterworfenen politischen Unterricht zu erzielen versucht wird, wie dies in Punkt 2.3. konstatiert werden konnte, dann ist zu vermuten, daß dadurch genau jene Wertvorstellungen und Verhaltensweisen stabilisiert werden, welche die Aufrechterhaltung von Abschreckung begünstigen bzw. dieser zugrundeliegen; das Selbstverständnis der Offiziere belegt diese Vermutung; und weiter: totale Feindprojektion und wachsender Realitätsverlust in der Zeit antikomunistischer Immunisierung und psychologischer Rüstung, die Verabsolutierung der Abschreckungsdoktrin als einzig mögliches Organisationsmuster der Ost-West-Politik in der Zeit danach, einhergehend mit einem bisher nie zu stabilisierenden Rüstungswettlauf in Ost und West und einer dem Abschreckungssystem ebenso immanenten Logik der Militarisierung des Zivilen im Sinne "einsatzbereiter Gesellschaften"<sup>10)</sup> - deutliche Kennzeichen einer Verstärkung der Zirkel von Abschreckung durch Abschreckung - bestätigen Thielens These: "Abschreckungssysteme bestätigen sich selbst und stabilisieren jene Realität gegnerischer Gewaltandrohung, die sie rechtfertigen soll"<sup>11)</sup>.

Erfüllt in diesem Zusammenhang politische Bildung oder Unterweisung also den Part der Erzielung von

Kampfbereitschaft und verstärkt dadurch die Zirkel von Abschreckung<sup>12)</sup>, dann ist mit Grimm zu fragen "ob die Art und Weise, wie die Bundeswehr den Auftrag staatsbürgerlicher Unterweisung realisiert, nicht auf eine 'Gefährdung der Freiheit durch ihre Verteidiger' hinausläuft"<sup>13)</sup>.

Diese Frage stellt sich umso mehr, als sie-unter dem Aspekt eines sicherheitspolitischen Wandels und einer Funktionsbestimmung der Bundeswehr als Instrument einer Friedenspolitik -umgekehrt auch auf die Möglichkeit einer Absicherung dieses Wandels im Militär bzw. einer Befürwortung durch das Militär bis hin zur Infragestellung des Militärs zugunsten besserer politischer Lösungen des Sicherheitsproblems zielt.

Politisches Bewußtsein des Offizierskorps, wie es sich in "Einstellungen des Offizierskorps" darstellte, läßt die Frage nach einer Absicherung und Befürwortung eines sicherheitspolitischen Wandels durch das Militär wie nach einer Infragestellung des Militärs zugunsten "besserer Lösungen" verneinen<sup>14)</sup>; im Gegenteil ist zu vermuten, daß seitens des Militärs die schwerwiegendsten Bedenken gegen eine derartige Infragestellung zu erwarten sind, und diesbezüglich Angriffe auf den Primat der politischen Führung nicht ausbleiben dürften<sup>15)</sup>.

Politische Bildung in der Bundeswehr ist - wie wir gesehen haben - nicht schuldlos, daß innerhalb einer auf Aussöhnung und Entspannung mit dem potentiellen Gegner gerichteten Politik aus dem stärksten Machtfaktor in der Bundesrepublik kaum ein aktiver und positiver Beitrag für diese zu erwarten ist<sup>16)</sup>.

Wenn politische Bildung in der Bundeswehr bisher,

wie in "Manifestationen zur politischen Bildung" dargestellt wurde, nicht als Instrument zu einer Absicherung und Befürwortung eines sicherheitspolitischen Wandels zugunsten auch nicht-militärischer Friedenssicherung tendierte, sie also nicht nur erhebliche Defizite bezüglich einer Überwindung der soldatischen Paradoxie aufweist, sondern diese selbst nicht einmal in einer dem "Leitbild" entsprechenden Weise thematisierte, dann bedarf es, um die Bundeswehr aus ihrer sicherheitspolitischen Defensivrolle und gleichzeitigen Isolation herauszuführen, notwendigerweise auch einer Änderung von Inhalten und Methoden politischer Bildung in der Bundeswehr.

Politische Bildung müßte also als Erziehung zum Frieden<sup>17)</sup>, um den Widerspruch von Friedensdienst und Kampfbereitschaft zumindest rational zu thematisieren, diesen Widerspruch zu ihrem zentralen Inhalt machen, die Funktion der Bundeswehr als eindeutiges Instrument von Friedenspolitik vermitteln und damit gleichzeitig die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Funktion und - möglicherweise - Existenz<sup>18)</sup>.

Politische Bildung müßte als Korrektiv zur physisch-technischen Rüstung, als Korrektiv gegenüber den Verselbständigungstendenzen von Abschreckung fungieren und auch Abschreckung transzendierende Elemente politischer Bildung zu ihrem Inhalt machen, um nicht-militärische oder nicht rein-militärische Lösungen des Sicherheitsproblems auch für den Soldaten zu einem diskutierbaren, ja wünschbaren Ziel von Politik zu machen: "Die Schlußelthese im Weißbuch 1970, daß nicht der Krieg der Ernstfall sei, sondern der Friede, in dem wir uns

alle zu bewähren haben, hat weder in den Vorschriften noch in anderen offiziellen Quellen ihren Niederschlag gefunden, obwohl gerade an diesem Auftrag sich Führung und Erziehung orientieren müßten und sich die spezifischen Verhaltensweisen ergeben, die ein 'Soldat für den Frieden' im Frieden akzeptieren muß. Das gilt für die funktionale Ausbildung ... ebenso wie für die Erziehung zur politischen und sozialen Verantwortung<sup>19)</sup>.

Wie im ersten Kapitel angedeutet, könnte der "Neuansatz politischer Bildung in der Bundeswehr" ein Beitrag zum "Ernstfall Frieden" sein, zumindest sind die oben aufgeführten Kriterien einer "Erziehung zum Frieden in der Bundeswehr"<sup>20)</sup> an ihn zu stellen, er auch an diesen zu messen. Es wird weiter - in einer Art Verlaufsanalyse - zu untersuchen sein, welchen Widerständen sich dieser Neuansatz ausgesetzt sah und noch sieht, wo diese hinzielen und wie erfolgreich sie sind, d.h. welche Ziele, Inhalte und Methoden die gegenwärtige Praxis bilden; gleichzeitig wird nach den jeweiligen Begründungen dieser Widerstände zu fragen sein. wie nach der Begründung für diesen "Neuansatz" überhaupt, d.h. inwieweit der Neuansatz politischer Bildung in der Bundeswehr nur wieder logische Konsequenz des Abschreckungsprinzips, also funktional für Effektivitätssteigerung des militärischen Systems ist, oder auch dysfunktional für das System der Abschreckung sein kann und in der Realität auch ist.



## Anmerkungen

### 2. Rückblick auf politische Bildung und politisches Bewußtsein in der Bundeswehr

#### 2.1. Die Konzeption des Grafen Baudissin

- 1) Vgl. dazu Ilseemann, Carl-Gero, v.,  
Die Bundeswehr in der Demokratie,  
Hamburg 1971, S. 3 f.
- 2) Vom künftigen deutschen Soldaten. Gedanken und  
Planungen der Dienststelle Blank, Bonn (1955),  
Auf den amtlichen Charakter dieser Schrift weist  
Grimm hin, in: Grimm, Siegfried, ... der Bundes-  
republik treu zu dienen. Die geistige Rüstung  
der Bundeswehr, Düsseldorf 1970, S.252, Anm.91.
- 3) Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung der  
Begriffe, 1957, 3.Aufl.1964.
- 4) Vgl. Soldatengesetz, München 1961, u.  
Scherer, Werner, Soldatengesetz und Ver-  
ordnung über die Regelung des militärischen  
Vorgesetztenverhältnisses, a.a.O.;  
Böttcher, Viktor, Dau, Klaus, Wehrbeschwe-  
reordnung, Kommentar, München 1971, 2.Auflage;  
Hodes, Fritz, Wehrdisziplinarordnung, Köln,  
Berlin, Bonn, München 1973, 4.Auflage;  
Dreher, Eduard, Lackner, Karl, Schwalm, Georg,  
Wehrstrafgesetz, Kommentar, München/Berlin  
1958;  
Krekeler, Theo, Scherer, Werner, Wehr-  
pflichtgesetz, Kommentar, Berlin/Frankfurt  
a.M., 1966, 3.Auflage.

- 5) Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S.25 u. S. 215 ff.
- 6) "Sehen wir den Integrationsprozeß so in all diesen Ebenen, dann stellen sich die angeblichen Gegensätze von Soldat und Demokratie als falsch heraus. Die Forderungen an den Staatsbürger mit und ohne Uniform sind im Grunde die gleichen ... Der Soldat steht zwar an besonderer Stelle und mit besonderem Auftrag; er ist aber nicht mehr denkbar, wenn er nicht ein integrierter Teil des Ganzen ist". Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 149 f; vgl. auch ebenda, S. 141 ff.
- 7) Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion, Hamburg 1972, S. 34.  
Auf diese ausgezeichnete und ausführlich belegte Untersuchung über die organisatorische Vorbereitung der Inneren Führung von 1951 bis 1956 wird des öfteren noch verwiesen.
- 8) "Unsere Demokratie würde zerbrechen, wenn das Werterlebnis in den Streitkräften nicht ihrer Grundordnung entspräche". Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 218.
- 9) Ebenda, S. 134.
- 10) Ebenda, S. 144.
- 11) Ebenda.
- 12) Ebenda, S. 167.

- 13) Ebenda, S. 157.
- 14) Ebenda, S. 24.  
Die Vorstellung, mit Unterstützung durch die Soldaten eine verteidigungswerte Lebens- und Regierungsform aufzubauen, ist bei Baudissin öfters zu finden.  
Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 158.
- 15) Ebenda, S. 152.
- 16) Ebenda, S. 232.
- 17) Ebenda, S. 220.
- 18) "Aufgabe aller Verantwortlichen ist es, den Ausbruch eines heißen Krieges zu verhüten. Auch der Soldat kann dazu Wesentliches beitragen."  
Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 216;  
vgl. auch S. 143.
- 19) "Der Krieg kann auch kein normales Mittel der Politik oder ihre natürliche Fortführung sein."  
Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 208.
- 20) Ebenda, S.24.
- 21) Ebenda, S. 24 u. S.217.
- 22) Vgl. ebenda, S. 255.
- 23) Vgl. ebenda, S. 249 f.

- 24) Ebenda, S. 250.
- 25) Ebenda, S. 250.
- 26) Ebenda, S. 251.
- 27) Ebenda, S. 216 u. S. 240.
- 28) Ebenda, S. 240 u. S. 251.
- 29) Ebenda, S. 251.
- 30) Ebenda, S. 199 f.
- 31) "Aufstellung und Ausbildung zukünftiger deutscher Streitkräfte vollziehen sich mitten in einer Auseinandersetzung, deren Charakter der Begriff 'Permanenter Bürgerkrieg' treffend bezeichnet."  
Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 243;  
vgl. auch S. 158 u. S. 211.
- 32) Ebenda, S. 211.
- 33) Ebenda.
- 34) Ebenda, S. 158.
- 35) Ebenda.
- 36) Ebenda, S. 243 u. S. 159.
- 37) Vgl. Ebenda, S. 159.
- 38) Ebenda, S. 252.

- 39) "Das Leitbild versucht nichts anderes, als die logischen Folgerungen zu ziehen aus der veränderten Lebensordnung, der zunehmenden Technisierung, dem Charakter der Auseinandersetzung und der Situation des heutigen Menschen. Neu sind die Forderungen nach bewußter Entscheidung und Bindung an die staatliche Ordnung jetzt und hier, nach Mitverantwortung im soldatischen und politischen Bereich, nach Partnerschaft und Kooperation."

Ebenda, S. 221;

vgl. bezüglich "Staatsbürger in Uniform",  
ebenda, S. 199-222.

- 40) Ebenda, S. 147.

- 41) Vgl. ebenda u. S. 240.

Die Betonung von 'Partnerschaft' und Mitverantwortung, das Erleben oder Einüben von Partnerschaft in kleineren sozialen Gruppen, ist auch bei Theodor Wilhelm, alias Friedrich Oetinger zu finden;

Vgl. Oetinger, Friedrich, Partnerschaft.

Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953: "Die Mitverantwortung für das Gelingen des Ganzen ist das Klima, in dem sich die Frage von Partnerschaft und Führung gleichsam spielend löst. Mitverantwortung macht weder den Befehl unwirksam noch zermürbt sie den Gehorsam. Vielmehr zeigt sich, wenn der Untergebene als Mitverantwortlicher eingesetzt und behandelt wird, zweierlei: erstens daß überhaupt weniger befohlen zu werden braucht; das hergebrachte Verfahren der "ununterbrochenen Befehlsgebung" auch in kleinsten Dingen

kann zurückgedämmt werden, und vieles kann der persönlichen Initiative und dem gesunden Menschenverstand des Ausführenden überlassen bleiben. Zweitens erhält erst dann, wenn der Ausführende voll genommen wird und mit dem Gefühl eigener Verantwortung freudig ans Werk geht, der militärische Befehl wirklichen Sinn." Ebenda, S. 105 f.

"Die militärische Gemeinschaft ist der eigentliche Ort der "Formationserziehung" unter der strengen Zucht des Befehls. Aber Partnerschaft kann sich auch in dieser strengsten und härtesten Zuchtform entwickeln, sofern an die Stelle der "ununterbrochenen Befehlsgebung" Aufträge treten, die Spielraum für eigene Mitverantwortung lassen." Ebenda, S. 166.

- 42) Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 207.
- 43) Ebenda, S. 208.
- 44) Ebenda, S. 221.
- 45) Ebenda.
- 46) Ebenda, S. 205 f.
- 47) Ebenda, S. 205.
- 48) Vgl. ebenda, S. 249.
- 49) Ebenda, S. 221.



- 50) Ebenda.
- 51) Vgl. ebenda, sowie S. 203, 220, 231, 233, 253, 255-260.
- 52) Ebenda, S. 256.
- 53) Vgl. ebenda, S. 232 u. S. 236.
- 54) Ebenda, S. 167.
- 55) Vgl. ebenda, S. 147, 231 u. S. 233.
- 56) Ebenda, S. 233.
- 57) Ebenda, S. 231.
- 58) "Der Begriff 'Inneres Gefüge' umfaßt die Gesamtheit aller Bedingungen und Faktoren, die das Verhältnis der Soldaten untereinander und das Verhältnis der Soldaten zur Gemeinschaft formen; also die Faktoren, die das Betriebsklima ausmachen, um es so auszudrücken."  
Ebenda, S. 151.
- 59) Zum Konzept der Inneren Führung,  
vgl. ebenda, S. 131-168.
- 60) Ebenda, S. 237.
- 61) Ebenda.
- 62) Ebenda, S. 234.
- 63) Ebenda, S. 237.

- 64) Ebenda.
- 65) Ebenda, S. 236.
- 66) Ebenda, S. 147.
- 67) Ebenda, S. 151.
- 68) Vgl. ebenda, S. 256 ff.
- 69) Ebenda, S. 256.
- 70) Ebenda, S. 253.
- 71) Ebenda, S. 238.
- 72) Ebenda, S. 230.
- 73) Ebenda, S. 164.
- 74) Ebenda, S. 256.
- 75) Ebenda.
- 76) Ebenda.
- 77) Ebenda.
- 78) Ebenda, S. 231.
- 79) Ebenda, S. 256.
- 80) Ebenda.
- 81) Ebenda, S. 257.

- 82) Ebenda.
- 83) Ebenda.
- 84) Ebenda, S. 145.
- 85) Ebenda, S. 247.
- 86) Ebenda, S. 257.
- 87) Ebenda.
- 88) Vgl. ebenda, S. 165.
- 89) Ebenda.
- 90) Ebenda;  
vgl. dazu auch S. 225 ff.
- 91) Ebenda, S. 228.
- 92) Aus dem Organisationsziel "maximale Schlagkraft" leiten sich die Komponenten Kampffähigkeit - d.h. Ausrüstung, Ausbildung, Organisation e.c. der Streitkräfte - und Kampfbereitschaft - d.h. geistige Rüstung, Einsatzwille e.c. der Streitkräfte - ab; unter dem Konzept der Abschreckung sind beide Komponenten notwendig und aufeinander angewiesen, um der gewünschten Abschreckung auch Glaubwürdigkeit zu verleihen.
- 93) Der Begriff "geistige Rüstung" wurde in der Grundsatzdiskussion bis zur Aufstellung der ersten Einheiten der Bundeswehr nicht verwendet, wohl um "staatsbürgerlichen Unter-

richt" und "Truppeninformation" von früheren Formen der politischen Erziehung der Soldaten deutlich abzusetzen.

Vgl. Grimm, Siegfried,... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, Düsseldorf 1970, S. 61.

Der Begriff "geistige Rüstung" wird hier verwendet in der Intention Baudissins, wie er sie darlegt in den Erziehungsfaktoren "Innere Führung" und "Staatsbürgerlicher Unterricht" bzw. "Truppeninformation" (vgl. 2.2.1.3.), und wird damit abgehoben von späteren Interpretationen von geistiger Rüstung (vgl. 2.2.1 ff.); Baudissin selbst verdeutlicht 1965 bei der Verleihung des Freiherr-vom-Stein-Preises, zu einer Zeit also, als sein Konzept von "Geistiger Rüstung" weitgehend in "psychologische Rüstung" umgeschlagen war (vgl. 2.2.2.2.) noch einmal seine Intention des "Wofür"; vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 124.

Auf die Problematik der "Geistigen Rüstung" im Rahmen von Abschreckung und ihren Bedeutungs-wandel wird in 2.2.3. näher eingegangen.

## 2.2. Verbindlichkeit und Weg der Konzeption

### Baudissins während der Planungs- und Gründungsphase

- 1) Hierbei stütze ich mich zum Teil auf die ausführlichen Untersuchungen von Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion, a.a.O., u. Grimm,

Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen, Die geistige Rüstung der Bundeswehr, Düsseldorf 1970.

- 2) Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O.
- 3) Vgl. Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion a.a.O., S. 29 ff.
- 4) "Häufig wurde geradezu der Eindruck eines Prioritätencharakters erweckt, die Gleichberechtigung gegenüber anderen Planungsbe-  
reichen wurde aber als außer jedem Zweifel  
stehend bezeichnet."  
Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion,  
a.a.O., S. 32.
- 5) Ebenda, S. 32.
- 6) Ebenda, S. 102.
- 7) Ebenda, S. 102.
- 8) Ebenda, S. 120.
- 9) Ebenda, S. 121.
- 10) Ebenda, S. 103 u. S. 138.
- 11) Ebenda, S. 91 u. S. 139.
- 12) "Ein Einfluß des Konzepts auf die Einstellungs-  
praxis ist überhaupt nicht feststellbar."  
Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion,  
a.a.O., S. 138.

- 13) Vgl. ebenda, S. 151 f u. S. 162 f.
- 14) Vgl. ebenda, S. 157 f u. S. 162 f.
- 15) Ebenda, S. 224.
- 16) Ebenda.
- 17) Ebenda, S. 225 f.
- 18) Vgl. Ebenda, S. 223 ff.  
Die zur Auswahl geeigneter, der Konzeption der "Inneren Führung" entsprechender Offiziere "eingesetzten Prüffoffiziere erhielten eine völlig unzureichende Einweisung in die Gedanken des Reformkonzepts ... Besonders schwerwiegend ist ..., daß die vorgesehenen ersten Lehrgänge für Kaderpersonal ... nur in völlig unzureichender Form stattfanden ... Die Innere Führung stand bei diesen Lehrgängen ganz am Rande ... Zustimmung oder Ablehnung war von den Zufälligkeiten der persönlichen Haltung der jeweiligen Lehrgangsteilnehmer abhängig, auf die in diesen Lehrgängen in keiner Weise mehr eingewirkt werden konnte. So begannen die ersten Offiziere und Unteroffiziere der Bundeswehr ihre Bautätigkeit ohne Vorbereitung auf die praktische Umsetzung des Reformkonzepts, ohne Verhaltensanweisungen, ohne Orientierung."  
Ebenda, S. 227 f.
- 19) Ebenda, S. 204 u. S. 219.
- 20) Ebenda, S. 227.
- 21) Ebenda, S. 236.



- 22) Vom künftigen deutschen Soldaten. Gedanken und Planungen der Dienststelle Blank, Bonn (1955).
- 23) Vgl. ebenda, S. 62 ff.  
So werden verlangt: Überparteilichkeit und Diskussionsfreiheit, S. 62, Schärfung des Urteilsvermögens, S. 62, Gemeinsamkeit militärischer Ausbildung und staatsbürgerlicher Bildung, S. 63, Information über die politische und soziale Umwelt, S. 64, Vermittlung von Kenntnissen über Ost und West, S. 65, Verantwortlichkeit des Kompaniechefs, S. 65.
- 24) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 55.
- 25) Ebenda.
- 26) Ebenda.
- 27) Ebenda.
- 28) Ebenda.
- 29) Vgl. ebenda, S. 56.
- 30) Ebenda.  
Hierbei ist anzumerken, daß Grimm in seiner Untersuchung der Frage nachgeht, inwieweit es gelungen ist, geistige Rüstung in der Bundeswehr sowohl dem "mündigen Bürger" wie

den militärischen Erfordernissen anzupassen;  
vgl. ebenda, S. 1 f.

Was Grimm den Moment der kritischen Mitverantwortung nennt, bedeutet bei mir zum Teil die Komponente Demokratie, was er den Moment des bereitwilligen Gehorsams nennt, bedeutet bei mir zum Teil die Komponente Abschreckung; vgl. Ebenda, S. 18 ff.

- 31) So die "Gesellschaft für Wehrkunde"; sie sah die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung in einer Erziehung zum Gehorsam, zum militanten Antikommunismus, zur Erziehung nach rein militärischer Notwendigkeit.  
So der General der Infanterie a.D. Hermann Förtsch, der eine antikommunistische Immunsierung verlangte, und Walter Görlitz, der vorwiegend Gehorsamserziehung forderte.  
Vgl. dazu Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 43-45 und S. 48 ff.
- 32) Sowohl die indirekten wie vor allem die direkten Erziehungsfaktoren decken sich in Ziel, Methodik, Organisation und Verantwortlichkeit mit dem Konzept Baudissins.  
Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 45 ff.  
Vgl. dazu auch Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion, a.a.O., S. 164 ff, der betont, daß vor allem der Sicherheitsausschuß des deutschen Bundestages alles daransetzte, "um die Gedanken des Konzepts Innere Führung in die Gesetze

einzuügen und eine dem politischen System der Bundesrepublik adäquate Wehrgesetzgebung zu schaffen."

Ebenda, S. 169.

33) Vgl. 2.1. Anm. 4.

So heißt es im Bericht des Verteidigungsausschusses zur Beratung über das Soldatengesetz bezüglich § 33 SG: "Der Ausschuß hat sich der Formulierung angeschlossen, die im Rechtsausschuß erarbeitet worden ist. Sie entspricht den Gedanken, die in der Arbeitsgruppe Innere Führung des Verteidigungsausschusses entwickelt worden waren ... Der Ausschuß gab einhellig der Auffassung Ausdruck, daß dieser Unterricht für den Soldaten von außerordentlicher Bedeutung ist, weil er wesentlich dazu beitragen soll, die Bundeswehr in die demokratische Ordnung der Bundesrepublik einzugliedern." Soldatengesetz, Grundgesetz, mit den Berichten des Verteidigungsausschusses und des Rechtsausschusses des Deutschen Bundestages, Köln/Berlin/Bonn/München 1962, 5. Auflage, Gesetz über die Rechtsstellung des Soldaten, S. 40.

34) Gesetz über die Rechtsstellung des Soldaten (Soldatengesetz) vom 19. März 1956, in: Soldatengesetz, München 1961.

35) Vgl. Rittau, Martin, Soldatengesetz-Kommentar, München/Berlin 1957, S. 182 f u. Scherer, Werner, Soldatengesetz und Ver-

ordnung über die Regelung des militärischen Vorgesetztenverhältnisses, Berlin/Frankfurt a.M. 1956, S. 105 f.

- 36) § 7. "Der Soldat hat die Pflicht, der Bundesrepublik treu zu dienen und das Recht und die Freiheit des deutschen Volkes tapfer zu verteidigen."  
Zit. nach: Rittau, Martin, Soldatengesetz-Kommentar, a.a.O., S. 92;  
§ 8. "Der Soldat muß die freiheitlich demokratische Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes anerkennen und durch sein gesamtes Verhalten für ihre Erhaltung eintreten."  
Zit. nach: Rittau, Martin, Soldatengesetz-Kommentar, a.a.O., S. 98.
- 37) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 57.
- 38) Vgl. ebenda, S. 58.
- 39) Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung der Begriffe, 1957, 3.Auflage, 1964.
- 40) Ebenda, S. 5.
- 41) Vgl. z.B. ebenda, S.91-123, mit Passagen aus Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 141-151, u. S. 241-255.
- 42) Vgl. Handbuch Innere Führung, a.a.O., S. 97-123.

- 43) So wenn z.B. festgestellt wird, daß die Pflege der geistigen Waffen nie durch Propaganda geschehen darf (ebenda, S.147), aber die Ableitung dieses Prinzips nicht so sehr aus dem Leitbild erfolgt als vielmehr aus der Überlegenheit des besser informierten Soldaten (ebenda, S. 147).
- 44) Ebenda, S. 141-158.
- 45) Ebenda, S. 143-147.
- 46) Ebenda, S. 147-150.
- 47) Ebenda, S. 150-156.
- 48) Ebenda, S. 157.
- 49) Ebenda, S. 157;  
vgl. Anm. 34.
- 50) Ebenda, S. 157 f.
- 51) Zumindest eine genauere Bestimmung der Inhalte des staatsbürgerlichen und völkerrechtlichen Unterrichts wäre hier gefordert gewesen, um die Unterrichtenden auf gleiche Inhalte und ihre Identifikation damit zu verpflichten.
- 52) Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung der Begriffe, a.a.O., S. 157.
- 53) Vgl. ebenda, S. 157 f.
- 54) Ebenda, S. 158.

- 55) Ebenda, S.91-95.
- 56) Ebenda, S. 91.
- 57) Ebenda.
- 58) Ebenda, S.91 f.
- 59) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik  
treu zu dienen. Die geistige Rüstung der  
Bundeswehr, a.a.O., S.60.
- 60) Vgl. 2.1.1. u. Anm. 24.
- 61) Vgl. 2.1. Anm. 93.
- 62) Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung  
der Begriffe, a.a.O., S. 169.
- 63) Ebenda, S. 169 u. S. 172.
- 64) Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik  
treu zu dienen. Die geistige Rüstung der  
Bundeswehr, a.a.O., S. 61.
- 65) Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung  
der Begriffe, a.a.O., S. 169 f.
- 66) Das kann zumindest daraus geschlossen werden,  
daß die Notwendigkeit geistiger Rüstung an  
der strategischen Methode des Bolschewismus  
aufgezeigt wird; ebenda, S. 170.
- 67) Ebenda, S. 91.
- 68) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik  
treu zu dienen. Die geistige Rüstung der  
Bundeswehr, a.a.O., S. 62.



2.3. Zur Dominanz der Komponente Abschreckung  
in Manifestationen zur politischen Bildung  
in der Bundeswehr und in Einstellungen des  
Offizierskorps - als Zeichen eines Scheiterns  
der Konzeption Baudissins

2.3.1. Der Wandel politischer Bildung in der Bundes-  
wehr

- 1) "Politische Bildung" versteht sich hier als Oberbegriff für "Staatsbürgerlichen Unterricht", "Truppeninformation", "geistige Rüstung"; als Manifestation zur politischen Bildung gelten diesbezügliche Dienstvorschriften, wie Statements der Bundeswehrführung, das Handbuch "Innere Führung", die "Schriftenreihe Innere Führung" und die "Information für die Truppe".
- 2) Vgl. dazu,  
Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1960, Deutscher Bundestag, 3.Wahlperiode, Drucksache 2666 vom 14.4.1961, S.42;  
Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1962, Deutscher Bundestag, 4.Wahlperiode, Drucksache IV, 1183 vom 11.4.1963, S.27;  
Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1963, Deutscher Bundestag, 4.Wahlperiode, Drucksache IV, 2305 vom 4.6.1964, S. 26 f;  
Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1971, Deutscher Bundestag, 6.Wahlperiode, Drucksache VI, 3232 vom 29.2.1972, S. 21 ff;

Der Wehrbeauftragte des Deutschen  
Bundestages, Jahresbericht 1974,  
Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode,  
Drucksache 7, 3228 vom 13.2.1975, S.9 ff.

3) Vgl. 2.3.2.1.

4) Balke, Peter, Politische Erziehung in der  
Bundeswehr, Annaßung oder Chance?,  
Boppard a.Rh. 1970.

Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte  
Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1973.

Francke, Dieter, Die politische Bildung in  
der Bundeswehr, Magisterarbeit an der Phil.  
Fak. der Universität München 1970.

Friedeburg, Ludwig, v., Zum Verhältnis von  
Militär und Gesellschaft in der Bundes-  
republik, in: Picht, Georg, (Hrsg.), Studien  
zur politischen und gesellschaftlichen  
Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1966,  
Zweite Folge, S. 10-65.

Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu  
zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundes-  
wehr, a.a.O.

Gutte, Rolf, Die Neutralität unserer Armee,  
in: Frankfurter Hefte 1/1966, S. 6-16.

Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, Hamburg  
1972.

Klausenitzer, Franz, Albrecht, Die Diskussion  
um die Innere Führung. Zum Verhältnis von  
Bundeswehr und Öffentlichkeit, in: Picht,

Georg (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1966, Zweite Folge, S. 159-244.

Lück, Hartmut, Zur politischen Bildung in der Bundeswehr, München 1969.

Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation?, Neuwied/Berlin 1970.

Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, Frankfurt a.M., 1970.

Weltz, Friedrich, Wie steht es um die Bundeswehr? Eine Dokumentation des Stern. Befragung durch Infratest, Hamburg 1964.

- 5) Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 62 f.
- 6) Dazu führt Grimm aus: "Es ist an Hand der Themenauswahl zu prüfen, wo seitens der Führung der Schwerpunkt der politischen Bildungsarbeit gesetzt wird; wie stark also wichtige Sach- und Problembereiche innerhalb des gesamten Materials repräsentiert sind." Ebenda, S. 62 f.
- 7) Schriftenreihe Innere Führung, Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.), Bonn 1957 ff; sie dient vorwiegend der politischen Weiterbildung des Offiziers.
- 8) Information für die Truppe, Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.),

Bonn 1956 ff; sie dient als Material für die "Truppeninformation".

- 9) Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S.63 f.
- 10) Ebenda, S. 73.
- 11) Strauß, Franz, Josef, Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung vom 14.10.1958, S. 1887.
- 12) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 76.
- 13) "Lehrstoff der psychologischen Rüstung" in: HDv 102/2, Die allgemeine Grundausbildung im Heer (Fassung von 1962), zit. nach: Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 76.
- 14) Schriftenreihe Innere Führung, a.a.O., Reihe Psychologische Waffen:  
Heft 1: Psychologie als Waffe. Einführung in Wesen und Formen des psychologischen Kampfes, 1960, 2.Aufl.1961;  
Heft 2: Spionage. Unterrichtshilfe für die Erziehung zur Wachsamkeit, 1960;  
Heft 3: Agitation und Propaganda, 1963;  
Heft 4: Durchstehen nach dem Kampf. Verhalten in Kriegsgefangenschaft, 1964.

15) Schriftenreihe Innere Führung, a.a.O.,  
Reihe Bolschewismus:

- Heft 1: Fragen zum Bolschewismus.  
Hilfen zur Klärung der Begriffe,  
Jan.1957;
- Heft 1: Grundbegriffe des Kommunismus  
(ersetzt das bisherige Heft 1),  
März 1959;
- Heft 2: Krieg und Revolution. Die ideologi-  
sche Ausrichtung der Sowjetarmee,  
Okt.1957;
- Heft 3: Gewalt und Lüge I. Der Untergang  
der demokratischen Parteien in der  
sowjetischen Besatzungszone,  
Dez.1958, 2.Aufl. 1959;
- Heft 4: Gewalt und Lüge II. Der Aufstieg der  
SED zur Staatspartei der Sowjetzone,  
1959;
- Heft 5: Der rote Kontinent. Land und Leute  
der Sowjetunion, 1959;
- Heft 6: Die Armee der Weltrevolution.  
Sowjetische Lehre von Krieg und  
Revolution (ersetzt Heft 2), 1960,  
2.überarb.Aufl.1962;
- Heft 7: Der sowjetische Imperialismus, 1961;
- Heft 8: Die Weltrevolution. Pläne und Utopien,  
1962.

16) Vgl. ebenda,

- Heft 1: Fragen zum Bolschewismus. Hilfen zur  
Klärung der Begriffe, Jan.1957;
- Heft 2: Krieg und Revolution.  
Die ideologische Ausrichtung der  
Sowjetarmee, Okt.1957.

- 17) Schriftenreihe Innere Führung, a.a.O.,  
Reihe Bundesrepublik/Freie Welt:
- Heft 1: Wiederaufstieg aus Trümmern.  
Der politische und wirtschaftliche  
Aufbau der Bundesrepublik, März 1957;
- Heft 2: Bundestag und Bundesrat. Das Parla-  
ment der Bundesrepublik Deutschland,  
Jan.1958 (2.erw.Aufl.v.1961 als  
Doppelheft "Bundestag"-2a und  
"Bundesrat"- 2b);
- Heft 3: Der Staatsbürger in der demokratischen  
Gemeinschaft, März 1958;
- Heft 4: Außenpolitik. Grundlagen und Möglich-  
keiten, 1958, Überarb.Aufl. 1960;
- Heft 5: Europas Weg in die Zukunft.  
Entstehungsgeschichte und Arbeits-  
weise europäischer Zusammenschlüsse,  
1960;
- Heft 6: Unsere Partner - Die Vereinigten  
Staaten von Amerika, 1961;
- Heft 7: Unsere Partner - Großbritannien und  
Kanada, 1962.
- 18) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu  
zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr,  
a.a.O., S. 80.
- 19) Ebenda, S. 80.
- 20) Vgl. ebenda, S. 80.

- 21) Vgl. ebenda, S. 80.
- 22) Ebenda, S. 94.
- 23) Ebenda, S. 95.
- 24) Ebenda, S. 100.
- 25) Ebenda.
- 26) Ebenda.
- 27) Vgl. ebenda, S. 271, Anm. 35.
- 28) Ebenda, S. 100.
- 29) Ebenda, S. 101.
- 30) Ebenda.
- 31) Vgl. ebenda.
- 32) ZDv 12/1, Geistige Rüstung, Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Bonn 1966.
- 33) Insgesamt <sup>sind</sup> 38 Themen in 58 Stunden zu behandeln; unter Ausklammerung der fünf Themen umfassenden "Einführung", ergeben sich dann die Zahlen 33 Themen in 46 Stunden.
- 34) Loch, Walter, Staatsbürgerlicher Unterricht in der Bundeswehr, in: Information für die Truppe, Beilage zu Heft 1/1965, S. 4 f.
- 35) Vgl. ZDv 12/1, Geistige Rüstung, a.a.O., S. 27 f.



- 36) Vgl. ebenda.
- 37) Francke, Dieter, Die politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 55.
- 38) Dies ist wohl auch zurückzuführen auf den Regierungsantritt der sozial-liberalen Koalition und den damit vertieften sicherheitspolitischen Wandel, Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969, a.a.O., S. 231 ff.
- 39) Francke, Dieter, Die politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 77 f.
- 40) Ebenda, S. 76.
- 41) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 67 ff.
- 42) ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Bonn, 29. Januar 1973.
- 43) Ebenda, S. 5.
- 44) Ebenda, S. 7.
- 45) Vgl. ebenda, Anlage 3.
- 46) Vgl. ebenda, S. 11.
- 47) Vgl. ebenda, Anlage 3.
- 48) Vgl. ebenda, S. 10.
- 49) Vgl. ebenda, S. 7.

50) Ebenda.

51) Ebenda, S. 8.

52) Diese Analyse bezieht sich zum einen auf die rein formale Schwerpunktbildung, wie sie im jeweiligen Umfang der Rubriken "Streitkräfte und Friedenssicherung", "Gesellschaft und Staat", "Die Welt", "Geschichte" und "Diskussion" zum Ausdruck kommt, und zum anderen auf die inhaltlich-thematische Schwerpunktbildung, bezogen auf die in der ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, intendierten Themenkreise; demnach erfolgt eine Einstufung der verschiedenen Artikel des Jahrgangs nach ihrer inhaltlichen Qualifikation bezüglich eines Beitrags zur staatsbürgerlichen Erziehung, bzw. Bildung im Sinne des Leitbildes vom "Staatsbürger in Uniform", (das deckt Themenkreis eins und zwei ab), bezüglich einer Beschäftigung mit militärischen Fragen und denen der Sicherheitspolitik (das deckt Themenkreis drei und vier ab) sowie bezüglich einer Aufklärung über, oder einer Auseinandersetzung mit dem potentiellen Gegner. In der Analyse wurde Heft 5/74 "25 Jahre Bundesrepublik" nicht verwendet, da es sich dabei praktisch um ein Sonderheft ohne Rubriken handelt.

Gezählt wurde der gesamte Text nach Seiten, wobei Statistiken und Schaubilder, soweit sie zur inhaltlichen Auffüllung des Textes und zur ausführlichen Information beitragen, mitgezählt wurden.

Vgl. zur Möglichkeit intersubjektiver Überprüfung der Ergebnisse      Anlage 1.

- 53) Vgl. Anhang 1.
- 54) Vgl. Anm. 52.
- 55) Vgl. Anhang 1.
- 56) Vgl. ZDv 12/1 Politische Bildung in der  
Bundeswehr, a.a.O., S. 7.
- 57) Vgl. zu diesen Zahlen Anhang 1.
- 58) Dazu führt Grimm aus: "Die Darstellungsformen  
und die methodische Aufbereitung des Materials  
sind unter dem Gesichtspunkt zu beurteilen, ob  
dem Prinzip der objektiven Information Rechnung  
getragen wird. Insbesondere ist zu untersuchen,  
ob die Darstellung geeignet ist, dem Leser eine  
unvoreingenommene Urteilsbildung zu erleichtern,  
oder ob sie darauf abzielt, Vorurteile zu pro-  
duzieren, bzw. zu stabilisieren."  
Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu  
zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr,  
a.a.O., S. 63.
- 59) Ebenda, S. 66.
- 60) Vgl. Schriftenreihe Innere Führung, a.a.O.,  
Reihe "Bolschewismus", Heft 1 und Heft 2.
- 61) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu  
zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr,  
a.a.O., S. 66.
- 62) Vgl. ebenda, S. 66 f.
- 63) Ebenda, S. 82.

- 64) Vgl. ebenda, S. 77.
- 65) Vgl. ebenda.
- 66) Grimm bezieht sich hierbei auf die "Schriftenreihe Innere Führung" und die "Information für die Truppe".
- 67) Vgl. ebenda, S. 82 ff.
- 68) Ebenda, S. 77.
- 69) Ebenda, S. 230.
- 70) Ebenda, S. 229.
- 71) Ebenda, S. 79.
- 72) Vgl. ebenda, S. 78.
- 73) Klausenitzer, Franz, Albrecht,  
Die Diskussion um die Innere Führung. Zum  
Verhältnis von Bundeswehr und Öffentlichkeit,  
a.a.O., S. 220.
- 74) Balke, Peter, Politische Erziehung in der  
Bundeswehr, a.a.O., S. 145.
- 75) Francke, Dieter, Die politische Bildung in  
der Bundeswehr, a.a.O., S. 63.
- 76) Dazu Klausenitzer: "Da die erzieherischen  
Intentionen der Reformer darauf gerichtet  
waren, das Wofür des Dienens bewußt zu  
machen, ergab sich aus der Identifikation  
mit der demokratischen Ordnung ganz von selbst

die Ablehnung nicht nur der totalitären Ideologien östlicher Observanz, sondern gleichzeitig derjenigen unserer eigenen jüngsten Vergangenheit und der in unserem Leben noch anzutreffenden Restbestände jener Epoche. Vor diesem Hintergrund muß die psychologische Rüstung, die als Antwort auf die östliche Herausforderung verstanden wird, als eine Verengung der ursprünglichen Intention angesehen werden". Klausenitzer, Franz, Albrecht, Die Diskussion um die Innere Führung. Zum Verhältnis von Bundeswehr und Öffentlichkeit, a.a.O., S. 219.

- 77) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 102.
- 78) Vgl. ebenda, S. 102.
- 79) Vgl. ebenda.
- 80) Ebenda, S. 104.
- 81) Vgl. ebenda, S. 94 ff.
- 82) Ebenda, S. 96.
- 83) Ebenda, S. 97.
- 84) Vgl. ebenda.
- 85) Balke, Peter, Politische Erziehung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 151.
- 86) Ebenda, S. 149.

- 87) Sowohl die Aneinanderreihung mangelnd ausgewiesener Zitate und "Wortfetzen" wie die Vermengung von Beiträgen der Bundeswehrführung bzw. der Redaktion mit Leserzuschriften und Diskussionsbeiträgen, lassen Zweifel an der Seriosität der Untersuchung berechtigt erscheinen.
- 88) Vgl. Lück, Hartmut, Zur politischen Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 51 f u. S. 84 ff;  
vgl. auch Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 123 ff.
- 89) Vgl. Anm. 58.
- 90) Vgl. Francke, Dieter, Die politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 73.
- 91) Vgl. oben.
- 92) Vgl. dazu folgende Hefte der "Information für die Truppe":  
1/74, S. 27 u. S. 40,  
8/74, S. 74,  
9/74, S. 74 f u. S. 78,  
11/74, S. 27, S. 29 u. S. 46 ff,  
12/74, S. 62 u. S. 64.
- 93) Vgl. dazu folgende Hefte der "Information für die Truppe":  
1/74, S. 8, S. 13 u. S. 17,  
2/74, S. 21,  
4/74, S. 5, S. 7, S. 10 u. S. 12,  
6/74, S. 5, S. 11, S. 15 u. S. 31,  
8/74, S. 52, S. 59, S. 63 u. S. 66,

9/74, S.23, S.25, S. 27, S.30 u.S.54,  
11/74, S. 5, S. 8, S. 31, S.36 u.S.39,  
12/74, S.48,  
sowie die Umschlagseiten von Heft 1/74,  
2/74, 4/74, 6/74, 8/74, 9/74.

94) Die Behandlung von Sicherheitspolitik nach den rein oder überwiegend militärischen Gesichtspunkten der Abschreckung, nimmt in der Rubrik "Streitkräfte und Friedenssicherung" einen Anteil von 58 %~~in~~, während die Behandlung politischer Lösungen des Sicherheitsproblems oder solcher das Abschreckungssystem transzendierender Themen in dieser Rubrik ganz fehlt und im Jahrgang 1974 nur einmal - unter der Rubrik "Die Welt", "Wirtschaftliche Zusammenarbeit mit der Sowjetunion" Heft 1/74 - zu finden ist, was einem Anteil von 7,5 % in der Rubrik "Streitkräfte und Friedenssicherung" entspricht.

95) Vgl. Information für die Truppe a.a.O.,  
Heft 6/74 "Eine Debatte lohnt sich nicht.  
Das 'Anti-Weißbuch' zeigt keine Alternativen", eingeschoben zwischen S.32 u.  
S. 33.

96) Vgl. Information für die Truppe a.a.O.,  
die Hefte:  
1/74, S. 23 ff.  
1/74, S. 74 f.  
2/74, S. 35 ff.

97) Vgl. Die Zeit, Nr.46 vom 8.November 1974, S.13.



- 98) Vgl. ZDvl2/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 4.
- 99) Dazu führt Grimm aus: "Es ist mittels einer quantitativen Aufschlüsselung des Materials zu prüfen, wie weit der Grundsatz der parteipolitischen Neutralität berücksichtigt wird". Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 63.  
"Das Prinzip der parteipolitischen Neutralität läßt sich auf zweifache Weise realisieren: durch den Verzicht auf die Behandlung kontroverser Fragen oder durch eine solche Darstellung der umstrittenen Sache, daß der Leser sich unbefangen ein eigenes Urteil bilden kann. Dem Wesen des staatsbürgerlichen Unterrichts entspricht das zweite Verfahren".  
Ebenda, S. 64.
- 100) Vgl. ebenda, S. 64 f.
- 101) Ebenda, S. 81.
- 102) Vgl. ebenda, S. 81 u. S. 261, Anm.17.
- 103) Vgl. ebenda, S. 81.
- 104) Ebenda.
- 105) Vgl. ebenda, S. 101 f.
- 106) Vgl. ebenda, S. 102.
- 107) Ebenda.

- 108) Vgl. Francke, Dieter, Die politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 76.
- 109) Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1970, Bonn 1970, S. 117.
- 110) Vgl. Information für die Truppe, a.a.O., Heft 3/74, S. 29-84.
- 111) Vgl. Information für die Truppe, a.a.O., Heft 6/74 "Eine Debatte lohnt sich nicht", eingeschoben zwischen S. 32 u. S. 33.
- 112) Vgl. ebenda.
- 113) Vgl. ebenda.
- 114) "Die Sicherheit unseres Landes ist eine viel zu ernste Sache, um Wirrköpfen in die Hand gegeben zu werden oder sich von ihnen leiten zu lassen. Wir lassen uns jedenfalls bei dem, was uns aufgegeben ist und was unsere Verantwortung gebietet, nicht verleiten, auf falsche Wege und unsicheren Boden abzugleiten ... Mir drückt es aus, daß die, die es geschrieben haben, jedenfalls nicht genug wissen, um ernst genommen werden zu können. Eine Debatte auf diesem Niveau lohnt sich nicht. Darum führen wir sie nicht. Hoffentlich wissen die Politologen und Soziologen, die es verfaßt haben, auf ihren eigentlichen Fachgebieten besser Bescheid, als in den Dingen, von denen sie hier reden und von denen sie nicht genug verstehen".  
Ebenda, Georg Leber, Bundesminister der Verteidigung.

- 115) Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 71.
- 116) Vgl. "Information für die Truppe", a.a.O., Heft 5/70 Rubrik Diskussion".
- 117) Diese Feststellung bezieht sich auch auf die ersten drei Hefte des Jahrgangs 1975 der "Information für die Truppe".
- 118) Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 231 ff.
- 119) Ebenda, S. 232 f.
- 120) Lenk, Kurt, Sinn und Unsinn der Forderung nach einer Gegenideologie, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, Heft 3, 1962, S. 143.  
Vgl. auch Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 101.
- 121) Vgl. 2.1.
- 122) Balke, Peter, Politische Erziehung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 284.
- 123) Vgl. Mickel, Wolfgang, Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Stuttgart 1967, S. 149 ff;  
Giesecke, Hermann, Politische Bildung - Rechenschaft und Ausblick, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, 5/1968, S. 276 u. S. 283;

Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt a.M. 1971, S.72 f.

- 124) Große, Helmut, Zum Stand politischer Bildung in der Bundeswehr, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, Heft 6, 1971, S. 375 f.
- 125) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 228.
- 126) Zur Funktion dieser Uminterpretation bemerkt Grimm: "Die Kriegsbereitschaft ganzer Völker mobilisiert man nur dort, wo 'das Gute' im Kampf gegen 'das Böse' steht; es ist deshalb ein zwingendes Erfordernis der psychologischen Kriegsvorbereitung, die zum Krieg führenden machtpolitischen Gegensätze in moralische umzuinterpretieren".  
Ebenda, S. 17.
- 127) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 127.
- 128) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 229.
- 129) Ebenda.
- 130) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 90.
- 131) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 230.

- 132) Vgl. ebenda, S. 230.
- 133) Vgl. ebenda, S. 229.
- 134) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 134.
- 135) Grimm Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 230.
- 136) Vgl. Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 130 ff.
- 137) So tritt antikommunistische Immunisierung etwas hinter politische "Pflichtenlehre" zurück; vgl. oben.
- 138) Vgl. oben.

2.3.2. Zur Dominanz der Komponente Abschreckung in Einstellungen des Offizierskorps

- 1) Vgl. Kap. 2.3.1. Anm 2.
- 2) Vgl. Karst, Heinz, Das Bild des Soldaten, Boppard 1964.
- 3) "Schneiz-Studie", abgedruckt in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Köln Heft 3/1970, S. 301-319;  
vgl. dazu auch, Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S.175-179.

- 4) Vgl. Der Spiegel, vom 7. April 1969, S. 33.
- 5) Hauptmanns-Papier, Niederschrift der Ergebnisse einer Arbeitstagung von Hauptleuten (kpChefs) 7. Pz Gren Div. im Dezember 1970, abgedruckt in: Münch, Ingo, v., (Hrsg.), Aktuelle Dokumente, Militär-Gehorsam-Meinung, Berlin/New York 1971, S. 115-130.
- 6) Vgl. Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation? a.a.O., S. 253 u. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits, a.a.O., S. 112 f.
- 7) Vgl. Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation? a.a.O., S. 259.
- 8) Vgl. ebenda, S. 264.
- 9) Vgl. Der Spiegel, vom 12.7.1976, S. 14.
- 10) Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 108.
- 11) Vgl. ebenda, S. 107 ff.
- 12) Vgl. ebenda, S. 111 f und Klausenitzer, Franz, Albrecht, Die Diskussion um die Innere Führung. Zum Verhältnis von Bundeswehr und Öffentlichkeit, a.a.O., S. 208 ff.
- 13) Vgl. Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 90 f.
- 14) Vgl. ebenda, S. 91 u. S. 107.

- 15) Kuhn, Klaus, Schwachstellen der politischen Bildung, in: Information für die Truppe, a.a.O., Heft 1/75, S. 72.
- 16) Vgl. Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1963, a.a.O., S. 26; vgl. dazu auch,  
Stammler, Eberhard, Innere Führung als dauernde Aufgabe, in: Die Neue Gesellschaft, 10.Jg. Heft 6, 1963, S. 459 u.  
Klausenitzer, Franz, Albrecht, Die Diskussion um die Innere Führung. Zum Verhältnis von Bundeswehr und Öffentlichkeit, a.a.O., S. 168.
- 17) Vgl. Weltz, Friedrich, Wie steht es um die Bundeswehr?, a.a.O., S.81.
- 18) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 146.
- 19) Vgl. ebenda, S. 147.
- 20) Die von mir verwerteten Ergebnisse der empirischen Befunde Hamanns beziehen sich auf das Berufsbild im Selbstverständnis des Offiziers und die Internalisierung der Konzeption der "Inneren Führung" wie des Leitbildes vom "Staatsbürger in Uniform" durch den Offizier; die Befragten-Gruppen werden im Text ausgewiesen.
- 21) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 14 f.
- 22) Vgl. ebenda, S. 98.
- 23) Vgl. ebenda, S. 92.



- 24) Vgl. ebenda, S. 97, Tabelle Nr.11.
- 25) Vgl. ebenda.
- 26) Lippert, Ekkehard, Zabel, Rosemarie,  
Bildungsreform und Rekrutierungsmuster, in:  
Wehrwissenschaftliche Rundschau 6/76, S.190-195.
- 27) Vgl. ebenda, S. 194, Tabelle 5.
- 28) Vgl. Anm. 21.
- 29) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?,  
a.a.O., S. 100.
- 30) Vgl. ebenda.
- 31) Ebenda, S. 98.
- 32) Vgl. ebenda, S. 100.
- 33) Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform,  
Hamburg/Heidelberg 1976.
- 34) Vgl. ebenda, S. 187, Tabelle 18.
- 35) Ebenda, S. 188. .
- 36) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?,  
a.a.O., S. 101.
- 37) Vgl. ebenda, S. 102 f.
- 38) Vgl. ebenda, S. 100.
- 39) Vgl. ebenda, S. 99.

- 40) Vgl. ebenda, S. 95, Tabelle Nr.8 u. S. 105.
- 41) Ebenda, S. 105.
- 42) Vgl. ebenda, S. 104.
- 43) Ebenda, S. 150.
- 44) Macioszek, Heinz-Georg, Das Problem der Tradition in der Bundeswehr. Eine empirische Untersuchung unter jungen Offizieren des Heeres, Hamburg 1969, S. 47 f.
- 45) Vgl. auch,  
Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S.130 f.
- 46) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 157.
- 47) Ebenda, S. 156 f.
- 48) Vgl. ebenda, S. 157.
- 49) Vgl. Balke, Peter, Politische Erziehung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 171.
- 50) Vgl. ebenda, S. 172.
- 51) Vgl. ebenda, S. 173.
- 52) Vgl. ebenda, S. 246 f.
- 53) Vgl. ebenda, S. 186.
- 54) Vgl. ebenda, S. 273 f.

55) Vgl. ebenda, S. 290.

56) Vgl. ebenda, S. 266 f.

57) Vgl. ebenda, S. 263.

58) Ebenda, S. 266.

59) Ebenda, S. 265.

Als symptomatisch kann hierfür das Verständnis des Rechtes auf Kriegsdienstverweigerung gelten, wie es Balke in einer Befragung von 18 Offizieren konstatiert: drei der Befragten lehnten die Wehrdienstverweigerung ab und drei gestanden dieses Recht wegen der geringen Zahl von Wehrdienstverweigerern zu.

Vgl. ebenda, S. 218 f.

60) Ebenda, S. 267.

61) Vgl. ebenda, S. 187.

62) Vgl. ebenda, S. 188.

63) Ebenda, S. 282.

64) Vgl. ebenda.

65) Vgl. ebenda, S. 283.

66) Vgl. ebenda, S. 222.

67) Vgl. ebenda, S. 221.

68) Vgl. ebenda, S. 221 f.

- 69) Ebenda, S. 222.
- 70) Picht, Georg, Einführung zu den Studien der politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, I.Folge, S.22.
- 71) Ebenda, S. 22.
- 72) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 65.
- 73) Vgl. Karst, Heinz, Die Bundeswehr in der Industriegesellschaft, in: Kampftruppen Jg. 1966, S. 107.
- 74) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 75.
- 75) Der für das Erziehungs- und Bildungswesen im Heer zuständige General Karst wurde wegen fehlender sachlicher Übereinstimmung mit dem neuen Verteidigungsminister Schmidt vorzeitig in den Ruhestand versetzt;  
vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 9, Anm.34.
- 76) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 177.
- 77) Ebenda, S. 178.
- 78) Vgl. ebenda, S. 15; so schreibt Hamann in der Einleitung zu seinem Buch bezüglich der Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse: "Diese 605 ehemaligen Kompaniechefs sind zweifellos nur ein sehr be-

grenzter, nicht repräsentativer Ausschnitt aus der Wirklichkeit der Bundeswehr. Es gibt jedoch viele Anzeichen dafür, daß ihre Aussagen nicht nur illustrativ, sondern in gewissem Maße auch typisch sind für die Mentalität des Offizierskorps insgesamt".

Ebenda, S. 15.

- 79) Vgl. Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation?, a.a.O., S. 314 u. S. 320 f.
- 80) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits, a.a.O., S. 167.
- 81) Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation?, a.a.O., S. 320.
- 82) Ebenda, vor allem S. 45 - 232.
- 83) Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Mythos als Ersatzbelohnung, in: Der Spiegel vom 11.5.1970, S. 211.
- 84) Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation?, a.a.O., S. 314 u. S. 320.
- 85) Vgl. ebenda, S. 323.
- 86) Ebenda.
- 87) Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Mythos als Ersatzbelohnung, a.a.O., S. 211.
- 88) Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation?, a.a.O., S. 321.

- 89) Ebenda.
- 90) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?,  
a.a.O., S. 71.
- 91) Vgl. ebenda, S. 63.
- 92) So erfüllten 1964 in der Bundeswehr nur knapp  
30 % der Soldaten militärische Funktionen im  
klassischen Sinne des "Kämpfers",  
vgl. ebenda, S. 63.
- 93) Vgl. ebenda, S. 71.
- 94) Vgl. ebenda, S. 63.
- 95) Ebenda, S. 71.
- 96) Vgl. Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der  
Nation?, a.a.O., S. 42 ff.
- 97) Ebenda, S. 39.
- 98) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?,  
a.a.O., S. 71.
- 99) Vgl. Friedeburg, Ludwig, v.,  
Zum Verhältnis von Militär und Gesell-  
schaft in der Bundesrepublik, in:  
Picht, Georg (Hrsg.), Studien zur politi-  
schen und gesellschaftlichen Situation  
der Bundeswehr, a.a.O., S. 34 ff.
- 100) Hamann, Rudolf, Armee im Abseits, a.a.O., S.72.
- 101) Ebenda.

- 102) Es soll ja auch der "Staatsbürger in Uniform" mitwirken an besseren Lösungen, und Baudissin spricht von Streitkräften als einem notwendigen Übel;  
vgl. Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion, a.a.O., S. 45 u.  
Baudissin, Wolf, Graf, v., Der Bürger in Uniform, in: Die Zeit vom 9.5.1969, S. 3.
- 103) Vgl. dazu Anm. 78.
- 104) Vgl. Balke, Peter, Politische Erziehung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 228.
- 105) Vgl. ebenda, S. 230.
- 106) Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 160.
- 107) Vgl. ebenda, S. 231.
- 108) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 201, Anm. 46.

#### 2.4. Rückblick und Ausblick

- 1) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., u.  
Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 130.
- 2) Vgl. Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 101.



- 3) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 19.
- 4) Eine totale Wehrgemeinschaft, als Konsequenz des Abschreckungsprinzips, bedeutet schließlich eine der Demokratie entgegengesetzte Qualität menschlicher Lebensmöglichkeiten.
- 5) So urteilt auch Thielen: "Der staatsbürgerliche Unterricht gehört also nicht zu den Faktoren, die eine Veränderung des Status quo im Sinne einer Verminderung der Gefahr militärischer Konflikte zwischen den Mächtegruppen und der Aufhebung des Abschreckungszusammenhangs fördern. Politische Bildung dient vorrangig der Erhöhung der Kampfmoral als Moment militärischer Schlagkraft. Als psychologische Rüstung verselbständigt sie sich gegenüber ihrem auf die demokratischen Postulate der Zivilgesellschaft bezogenen Auftrag".  
Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S.59.
- 6) Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 208.
- 7) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 20.
- 8) Ebenda.
- 9) Vgl. Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 130 f.

- 10) Vgl. Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, a.a.O., S. 30.
- 11) Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S.37.
- 12) Elemente von Abschreckungspolitik, welche die Zirkel von Abschreckung verstärken sind z.B.: ständige und umfassende Kriegsvorbereitung, lückenloses Gewaltspektrum, Wahrnehmung aller möglichen - nicht nur wahrscheinlichen - Konflikte in den eigenen Vorbereitungen, Planungen für den schlimmsten Fall, Propagierung von Feindbildern, psychologische Militarisierung der zivilen Gesellschaft und Erziehung zum Unfrieden, Eigendynamik der Rüstungssteigerung, Lernpathologie und Autismus;  
Vgl. dazu ausführlich Senghaas, Dieter,  
Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, a.a.O.
- 13) Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, a.a.O., S. 235.
- 14) Vgl. dazu Hamann, "Speziell die neue Ostpolitik der SPD/FDP-Regierung, der Versuch der Aussöhnung mit dem potentiellen Gegner, muß vor allem den Kämpfer verunsichern. Während sich die Gesellschaft in ihrer Einstellung der Nicht-Bedrohung bestätigt sieht, muß eine Armee, die den Angriff aus dem Osten erwartet, aufs höchste irritiert sein".  
Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O.  
S. 123.

- 15) Auf diese Möglichkeit und Gefahr verweist auch Friedeburg, wenn er fragt, ob die Bundeswehr, als bürokratisch-technische Großorganisation "sich einer politischen Führung unterordnen wird, die schrittweise eine allgemeine Abrüstung anstrebt, letztlich also das Militär abschaffen will. Bekannt ist die Tendenz, daß sich die Funktionsstäbe großer Organisationen ver-selbständigen und zu einer Technokratie ver-festigen, die nach innen wie nach außen erheblichen Druck ausübt, nicht zuletzt um die eigene Existenzberechtigung zu verteidigen." Friedeburg, Ludwig, v., Zum Verhältnis von Militär und Gesellschaft in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 55.

Interessant erscheint in diesem Zusammenhang ein Ergebnis der schon zitierten empirischen Untersuchung von Macioszek zu sein; auf die Frage: "Nehmen Sie an, militärische und politi-sche Führung seien in der Frage "Beibehaltung der allgemeinen Wehrpflicht oder Umwandlung der Bundeswehr in eine Freiwilligenarmee" entgegengesetzter Ansicht. Wer sollte Ihrer Meinung nach die letzte Entscheidung haben?", wiesen immerhin 26,3 % der Befragten der mili-tärischen Führung den Primat zu.

Vgl. Macioszek, Heinz-Georg, Das Problem der Tradition in der Bundeswehr. Eine empiri-sche Untersuchung unter jungen Offizieren des Heeres, a.a.O., S. 68.

- 16) Zum Bestreben von Offizieren der Bundeswehr, einen positiven Beitrag über den rein defensiv-militärischen zu leisten.

Vgl. Leutnants fordern die Tradition heraus.  
Junge Offiziere der Bundeswehr im Gegen-

satz zur Generalität/Die neun Thesen im Wortlaut, in: FAZ vom 29.1.1970, S. 9.

- 17) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 71.
- 18) Wohl in gleicher Weise muß Thielen verstanden werden, wenn er schreibt: "Nimmt man die Funktionsbestimmung beim Wort, die die Innere Führung der Bundeswehr gibt, nämlich ein Defensivinstrument innerhalb eines momentanen Drohfriedens zu sein und zugleich dem Primat der Friedenspolitik durch Abrüstung zu unterliegen, so hätte politischer Unterricht den Widerspruch in der Abschreckungsfunktion und Notwendigkeit der Selbstaufhebung des Militärs permanent bewußt zu machen".  
Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, a.a.O., S. 182 f.
- 19) Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 90.
- 20) "Erziehung zum Frieden" ist hier verwendet im Sinne des Zitats von Hamann (vgl. Anm. 17) und als Infragestellung des Militärs (vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 71 u. Kap. 2.3.2. ), nicht als umfassende Theorie und Praxis einer Friedenspädagogik, wohl aber unter Einbeziehung gewisser inhaltlicher und methodischer Elemente von Friedenspädagogik wie: Abbau von Vorurteilen, friedliche Konfliktlösung, Kooperation etc.; Erziehung zum Frieden impliziert als Struktur- und Organisationsmuster eben Frieden.

3. Der Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr: Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung - als durchgängiges Element eines curricular organisierten Hochschulstudiums für Offiziere der Bundeswehr

3.1. Zur Ableitung und Setzung der Postulate

Muß die Konzeption eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums für Offiziere auf dem Hintergrund bisheriger politischer Bildung in der Bundeswehr gesehen werden, weil sich erst daraus Postulate ableiten lassen, die diese Konzeption als Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr qualifizieren können, so ist diese Konzeption selbst in diese historische Perspektive gestellt, weil - wie einleitend bemerkt - sich die Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr auch explizit auf die Axiome Abschreckung und Demokratie bezieht<sup>1)</sup>.

Zur Ableitung der Postulate bedarf es aber auch einerseits einer Darstellung des Zusammenhangs von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetem Fachstudium und politischer Bildung<sup>2)</sup>, wie andererseits einer Explikation des Hintergrunds, auf dem im Zuge der Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium seine Funktion bekommt<sup>3)</sup>.

3.1.1. Die Neuordnung von Ausbildung und Bildung  
in der Bundeswehr und erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes  
Fachstudium

Ist die Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr auch unter der genannten historischen Perspektive zu sehen und kann sie zugleich auch als Ausdruck für die ungelösten Widersprüche zwischen den Axiomen Abschreckung und Demokratie gelten, so muß sie auch im Zusammenhang mit politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technischen bzw. technologischen Veränderungen gesehen werden, die z.T. ihre Begründung in diesen Widersprüchen finden, und deren Auswirkungen auch das militärische System erfaßten<sup>4)</sup>; als solche sind schlagwortartig zu nennen: ein "sicherheitspolitischer Wandel" durch die Entspannungspolitik der Regierung Brandt/Scheel und damit die tendenzielle Beendigung des kalten Krieges, was die Paradoxie soldatischer Existenz im Zeitalter von Massenvernichtungswaffen verschärft artikuliert<sup>5)</sup>; "Demokratiesierung", als Teilnahme der Betroffenen an Entscheidungsvorgängen in Hochschulen, Wirtschaft und Verwaltung; zielt diese auch auf das militärische System<sup>6)</sup>, so aktualisiert sie das Befehls- und Gehorsamsprinzip<sup>7)</sup>; "Kompatibilität von Militär und Gesellschaft"<sup>8)</sup> durch die zunehmende Vergleichbarkeit militär-spezifischer mit zivilen Tätigkeitselementen, auch als Folge technologischen Wandels; "Verwissenschaftlichung der Gesellschaft"<sup>9)</sup>.

Weiter ist als Hintergrund, auf dem die Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr wie die Konzeption eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums für Offiziere zu sehen ist, anzuführen, daß das militärische System seinen Bestand einmal direkt durch das



Austrocknen ihres personellen Substrats - als Folge enormer Rekrutierungsschwierigkeiten vor allem bei Offizieren<sup>10)</sup> - aber auch langfristig durch die "motivationalen Durchsetzungsschwierigkeiten und Legitimationsnöte gegenüber der systeminternen Umwelt"<sup>11)</sup> bedroht sah.

Die Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr ist als Konsequenz aus diesen Veränderungen und den sich abzeichnenden Bestandsbedrohungen zu verstehen.

Dazu wird im Gutachten der Bildungskommission auf Grund einer Situationsanalyse vom Auftrag der Bundeswehr<sup>12)</sup>, von Entwicklungen im allgemeinen Bildungswesen und deren Auswirkungen auf die Bundeswehr<sup>13)</sup>, von Berufsbild und Personalstruktur<sup>14)</sup>, vom bisherigen Ausbildungssystem und den Modellen und Tendenzen in anderen Streitkräften<sup>15)</sup>, festgestellt, daß in den Streitkräften das Ausbildungssystem unverzüglich verbessert werden muß, will die Bundeswehr weiterhin ihren Auftrag erfüllen<sup>16)</sup>; die Verbesserung zielt auf die Gewinnung von sowohl länger dienendem als auch besser qualifiziertem Personal<sup>17)</sup>, um die Einsatzbereitschaft der Bundeswehr sicherzustellen<sup>18)</sup>.

Von den dazu im Gutachten gegebenen Empfehlungen stellt der Vorschlag eines wissenschaftlichen Studiums an Hochschulen der Bundeswehr für die Verantwortungsbereiche III bis V<sup>19)</sup> wohl den spektakulärsten und meist diskutierten Schritt zur Sicherstellung der Effizienz der Streitkräfte dar<sup>20)</sup>.

Mit Hilfe eines wissenschaftlichen Studiums, das auf den Beruf des Offiziers wie auf eine spätere zivile Tätigkeit vorbereitet<sup>21)</sup>, das zu mit zivilen Hochschulen gleichwertigen Abschlüssen führt<sup>22)</sup>, und durch ein günstiges Verhältnis von Ausbildungs- zu



Verwendungszeit<sup>23)</sup> soll über die Hebung der Attraktivität des Dienstes in den Streitkräften<sup>24)</sup> der Rekrutierungsnotstand vor allem bei Offizieren auf Zeit behoben und ein Austrocknen des personellen Substrats verhindert werden.

Gleichzeitig zielt ein wissenschaftliches Studium, das "bei der Auswahl der einzelnen Fachinhalte die Belange der Streitkräfte berücksichtigt"<sup>25)</sup>, die spätere Berufspraxis als Offizier vergegenwärtigt<sup>26)</sup> und inhaltlich Teile der bisherigen militärischen Ausbildung übernimmt oder erleichtert<sup>27)</sup>, auf eine Qualifikationssteigerung des Personals in den Streitkräften.

Als Vehikel zur Qualifikationssteigerung wird von der Kommission das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr als ein "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium" vorgeschlagen<sup>28)</sup>, das auch auf die Besonderheiten militärischer Führungstätigkeit auf den Gebieten der Menschenführung, Organisation, Planung und politischen Unterweisung vorbereitet<sup>29)</sup>; diese Kompetenzvermittlung dient dem Offizier dann auch zur Bewältigung der ihm systemintern und systemextern erwachsenden normativen Widerstände<sup>30)</sup>.

Neben der Effizienzsteigerung des militärischen Systems zielt die Neuordnung von Bildung und Ausbildung in der Bundeswehr, "indem das Ausbildungssystem der Streitkräfte als Teil des allgemeinen Ausbildungssystems verstanden und gestaltet wird"<sup>31)</sup>, auch auf eine Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft<sup>32)</sup>.

Die Bildungskommission geht dabei von der Feststellung aus, daß eine Bildungsreform in einer freiheitlich-

demokratischen Grundordnung nicht nur die fachliche Qualifikation des einzelnen verbessert, sondern auch eine stärkere politische Beteiligung und Mitverantwortung ermöglicht<sup>33)</sup>; wollen die Streitkräfte mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten<sup>34)</sup>, sich nicht vom allgemeinen Bildungssystem abkapseln<sup>35)</sup> und sich gerade auch den Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen stellen<sup>36)</sup>, dann hat obige Feststellung auch Konsequenzen für die Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr.

Wieder dient ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium als Vehikel, um in diesem Sinne "den Zusammenhang zwischen den Inhalten des jeweiligen Studienganges und übergreifenden wissenschaftlichen, politischen und sozialen Gegebenheiten und Entwicklungen" aufzuzeigen<sup>37)</sup>; dabei geht es nicht um die Vermittlung allgemeingültiger Antworten auf die Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen "und damit auch nicht um die Vermittlung von Werte- und Normensystemen ..., sondern um Hilfen zur je eigenen Antwort, aber auch zu einer dem Ernst dieser Fragen angemessenen Auseinandersetzung mit anderen ...

Hierbei kommt der Frage nach den Bedingungen, unter denen wir Freiheit erfahren und deuten können, eine zentrale Bedeutung zu"<sup>38)</sup>.

Der Einzug von Wissenschaft in das militärische System via erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetem Fachstudium birgt somit auch die Hoffnung, daß sich das militärische System an seinen Hochschulen selbst ungezwungener Wahrheits- und Rationalität aussetzt<sup>39)</sup> und den emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Anspruch seiner Bildungs- und Ausbildungsreform erfüllt<sup>40)</sup>.

Es ist, ausgehend von den systemtheoretischen Ansatz von Nahamowitz<sup>41)</sup>, zu vermuten, daß sich die Ambivalenz der Reform<sup>42)</sup> nun gerade dort konkretisiert, wo sich die aus der Explikation der Axiome Abschreckung und Demokratie gezogenen Strategien decken und gleichzeitig ihre intensivsten Widersprüche aufbrechen; in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung des Fachstudiums: Indem zur Sicherstellung der Effizienz des militärischen Systems sowohl in Bezug auf die Qualifikationssteigerung seines Personals wie auf die Behebung seines Rekrutierungsnotstandes der Weg eines wissenschaftlichen Studiums eingeschlagen wird, via Wissenschaft aber auch das militärische System ungezwungener Wahrheitssuche und Rationalität ausgesetzt wird, mit Hilfe erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung dem Offizierskorps sozialkybernetische<sup>43)</sup> und praktische Kompetenzen<sup>44)</sup> zur Abwehr der Bestandsbedrohungen vermittelt werden, die, infolge des emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Anspruchs der Strategie, wieder nicht darauf beschränkt werden können, daß das Offizierskorps auf Grund dieser Kompetenzen nicht selber nach der kybernetischen Rationalität und der Legitimation des militärischen Systems fragt<sup>45)</sup>, zielt die eingeschlagene Strategie zwar auf die Erhaltung des militärischen Systems, bedroht aber zugleich dessen Überbau<sup>46)</sup>.

Wurde diese Ambivalenz der Reform von den Steuerungsinstanzen auch als Strategie der Integration des militärischen Systems in die Gesellschaft legitimiert und vom militärischen System zur eigenen kurzfristigen Bestandserhaltung zunächst auch einmal in Kauf genommen<sup>47)</sup>, so wird es jedoch langfristig versuchen, den Grenznutzen aus dieser Strategie zu ziehen<sup>48)</sup>, wobei jene Elemente, die eine bestands-

erhaltende Funktion haben und aus dem Axiom Abschreckung abgeleitet werden, auch einer längerfristigen Realisierung entgegensehen<sup>49)</sup>.

Umgekehrt können die tatsächliche Durchsetzung der emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Elemente in den Curricula der Hochschulen der Bundeswehr bzw. die universitäre Verortung und Ausgestaltung einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung mittels Curricula und die mit der Erstellung und Realisierung von Curricula verbundenen gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Implikationen wie hochschuldidaktischen und -organisatorischen Probleme<sup>50)</sup> einen konkreten Einblick in einen wesentlichen Teil der reformierten Offiziersausbildung geben und auch Fragen nach einer längerfristigen Verwirklichung des emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Anspruchs der Reform vorläufig beantworten.

### 3.1.2. Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung und politische Bildung

Der Zusammenhang zwischen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung und politischer Bildung wird einmal - wie schon einleitend bemerkt - hergestellt z.B. durch den Hinweis in der ZDv 12/1 vom 29. Januar 1973, daß politische Bildung "ein Schwerpunkt der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in der Ausbildung zum Unteroffizier und Offizier sowie in der Fort- und Weiterbildung"<sup>51)</sup> ist, zum anderen durch die militärspezifische - Vorbereitung auch auf politische Unterweisung<sup>52)</sup> - wie gesellschaftsintegrative - Vermittlung des Zusammenhangs von Studieninhalten und übergreifenden politischen und sozialen Ent-

wicklungen<sup>53)</sup> - Begründung für eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung.

Als wesentliches Element für den Zusammenhang von politischer Bildung und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudium ist weiter anzuführen, daß auf Grund der curricularen Organisation des Studiums durch die Erstellung - auch - allgemeiner, fachübergreifender Lernziele, deren gesellschaftliche Relevanz ja schon immer implizit ist<sup>54)</sup>, auch Qualifikationen erstrebt werden, die als Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Kenntnisse im engeren oder weiteren Sinne den Bereich politischer Bildung berühren bzw. in ihn fallen.

Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung, als Vehikel zur universitären Verortung und Durchsetzung allgemeiner Lernziele - im Sinne einer "Dynamisierung des Fachstudiums auf dessen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Implikationen hin"<sup>55)</sup> - fungierend, ist dann allerdings - wird der Schritt zum Curriculum getan - nicht mehr abstrakt von ihrer ambivalenten Funktionsbestimmung her aussagekräftig für einen Neuansatz politischer Bildung in der Bundeswehr, sondern erhält ihre jeweilige Bestimmung und Qualität auch von den intendierten obersten allgemeinen Lernzielen<sup>56)</sup>; somit geben die obersten, allgemeinen Lernziele auch Auskunft über die Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung in der Bundeswehr, die durch die Konzeption eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums intendiert werden.

Der "Charakter", die Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung in der Bundeswehr werden umgekehrt dann aber nicht nur von den obersten, allgemeinen Lernzielen bestimmt, sondern auch von der

Qualität der beabsichtigten oder durchgesetzten erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitungstrategie, denn erst die Qualität der je gewählten Anleitungstrategie gibt den obersten Lernzielen - über den Weg ihrer "Operationalisierung aus fachspezifischen Fragestellungen"<sup>57)</sup> heraus - die Möglichkeit ihrer Realisierung; dies umso mehr, als sich über die Abstraktion "oberstes, allgemeines Lernziel" wesentlich leichter Konsens - und dann eben unverbindlicher - finden läßt als über die Verbindlichkeit eines obersten, allgemeine Lernziels in der Form der damit implizierten Anleitungstrategie<sup>58)</sup>.

Wenn also eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen eng zusammenhängt mit der Entwicklung von Hochschulcurricula und damit auch mit den jeweils geleisteten Situationsanalysen bzw. gefällten bildungspolitischen Optionen<sup>59)</sup>, dann spiegelt der hochschuldidaktische und -organisatorische Rahmen einer "Anleitung" schließlich auch die curricular erstellten Lernziele wider, wie umgekehrt eben die jeweilige formale Organisation und Ausgestaltung einer "Anleitung" auch Auskunft gibt über die tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten der Lernziele bzw. über die Ernsthaftigkeit einer diesen nicht bloß zustimmenden Position, sondern diese auch hochschuldidaktisch und hochschulorganisatorisch verwirklichenden<sup>60)</sup>.

Der Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr wird somit qualifiziert einmal formal durch wissenschaftliche Ausbildung mittels Hochschulstudium, curriculare Organisation des Studiums unter Formulierung allgemeiner Lernziele und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung als Vehikel zur universitären Verortung allgemeiner Lernziele; zum anderen wird er inhaltlich qualifiziert durch den Einzug von Wissenschaft in das militärische System



und durch die Qualität der allgemeinen Lernziele wie der damit implizierten Anleitungstrategie - akzentuiert durch den emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Anspruch der Bildungs- und Ausbildungsreform.

Infolge der starken Vermitteltheit von formalen und inhaltlichen Kriterien wie der im vorherigen Kapitel explizierten Ambivalenz einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung erscheint für die Analyse der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung bzw. des Neuansatzes für politische Bildung in der Bundeswehr eine Vorgehensweise angemessen, die - im Anschluß an die im nächsten Kapitel vorgenommenen Setzung der Postulate - diese "Anleitung" - an Hand eines "theoretischen Rahmens einer Anleitung"<sup>61)</sup> - nach den für sie gegebenen Begründungen, den ihr zugewiesenen Funktionen und den für sie vorgeschlagenen Organisationsformen befragt<sup>62)</sup> und erst bei der Analyse der tatsächlich zu realisierenden Curricula in eine tiefere inhaltliche Dimension geht<sup>63)</sup>.

### 3.1.3. Setzung der Postulate: Zum Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr

Der im Gutachten der Bildungskommission gegebene Begründungszusammenhang für ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium wie speziell auch die curriculare Organisation des Studiums, die neben die Realisierung fachspezifischer vor allem auch auf die allgemeiner Lernziele weist<sup>64)</sup>, knüpft an Grundsätze der "Inneren Führung" an<sup>65)</sup> und kann zugleich als ein Modell zu deren weiteren Verwirklichung verstanden werden<sup>66)</sup>.



Zieht man nun angesichts sicherheitspolitischer wandlungen in Betracht, daß der "Inneren Führung" mit dem Fortgang des Entspannungsprozesses eine immer größere politische Bedeutung zukommt, weil die Intensität des Feindbildes abnehmen und Rüstungsbegrenzung und Abrüstung auch zu einem Abbau der Streitkräfte führen wird, so müssen die "inneren Führer" durch wissenschaftliche Ausbildung auch auf diesen Wandel vorbereitet werden<sup>67)</sup>, damit sie in der Lage sind, "sich frei von Bedrohungen zu fühlen, wenn etwa im Zusammenhang mit einer Politik der Abrüstung das eigene berufliche Sicherungsgewebe in Frage gestellt wird"<sup>68)</sup>, wenn der Wechsel der Dienstherren erforderlich wird.<sup>69)</sup>

Eine weitgehend zivilen Institutionen vergleichbare Ausbildung, die nicht bloß auf das Soldatische abstellt<sup>70)</sup> und auch auf den Beruf des Offiziers als "Job auf Zeit" zielt<sup>71)</sup>, sollte einen späteren Übergang in einen zivilen Beruf erleichtern<sup>72)</sup>.

Geht man dabei von der realistischen und durch die "historische Perspektive" auch bestätigten Annahme aus, "daß in einer permanent vom Kriege bedrohten Welt die allgemeine Abrüstung sehr viel schwerer gegen das Militär als mit dem Militär zu erreichen sein wird, so erscheint es zweckmäßig ... Waffenkontrolle und Abrüstung zu Inhalten militärischer Organisation und soldatischen Berufsbewußtseins selbst zu erheben. Denn Streitkräfte dürften sich politischen Zielen umso leichter fügen, je weniger heteronom diese den Erfordernissen ihrer Organisation und dem eigenen Selbstverständnis sind"<sup>73)</sup>.

Sieht man die Konzeption eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums nun auch in diesem Zusammenhang und als

Entwickelung der "inneren Führung", so kann das  
Bestehen von Wissenschaft in der militärischen  
System und die entsprechende Organisation des Studiums  
- als der Beschaffung von allgemeinen Kenntnissen -  
auch einen qualitativ von Neuenborn für politische  
Bildung in der Bundeswehr gesehen, bietet dies  
eine Alternative zu dessen die Chance, politische  
Bildung in der Bundeswehr als der Tradition eines  
eigentlich rechtserziehenden Begabungszusammen-  
hanges von Abschreckung und politischer Bildung -  
eine geistige und psychologische Bildung<sup>71)</sup> - zu  
entdecken und sie in "Einheitlich Frieden" auch mit  
wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Elementen  
zu versehen<sup>72)</sup>, mit dem Ziel einer weiteren Inte-  
gration des Militärs in die Gesellschaft, einer  
Befreiung aus der Ideologieklausur von Abschrek-  
kung<sup>73)</sup> und einer Reorientierung des soldatischen  
Selbstverständnisses über die Paradoxie des gegen-  
wärtigen Status quo hinaus<sup>74)</sup>.

Historisch dieser Überlegungen, die im Gutachten  
der Bildungskommission gegebenen Begründungszu-  
sammenhänge für eine Integration der Streitkräfte  
in die Gesellschaft, für die Wissenschaftlichkeit  
des Studiums und die Bewusstseinsbildung des zukünftigen  
Fähigkeitsfeldes in Studium<sup>75)</sup>, und unter Be-  
wusstseinsbildung der Tradition politischer Bildung  
in der Bundeswehr als des soldatischen Selbstver-  
ständnisses, lassen sich "in Einheitlich Frieden"  
an den Neuenborn für politische Bildung in der  
Bundeswehr - als Arbeitshypothesen - folgende Fest-  
sätze stellen:

1. Politische Bildung, soll sie an Hochschulen  
vermittelt werden und wissenschaftlich fundiert  
sein<sup>76)</sup>, darf auch innerhalb des militärischen  
Systems nicht funktionalisiert werden auf die

Belange der Streitkräfte; sie darf ihre Begrenzung nicht im Organisationsziel der Bundeswehr finden, sich nicht beschränken auf die Vermittlung von Grundlagenwissen und Arbeitsmethoden, sondern ist selbst als ungezwungene Wahrheitssuche, als Frage nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen zu verstehen und sie soll umgekehrt dem einzelnen das Finden von Antworten ermöglichen, die in der Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Berufspraxis, selbst zur Praxisveränderung befähigen<sup>80)</sup>.

2. Soll auch politische Bildung in der Bundeswehr einen Beitrag zur weiteren Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft leisten<sup>81)</sup>, dann darf sie sich nicht - als militärspezifische - abseits jener Theorie und Praxis politischer Bildung, die auf den mündigen, engagierten und zur Partizipation fähigen Bürger zielt, etablieren<sup>82)</sup>; sie darf sich insbesondere auch nicht solchen Inhalten verschließen, die das Verhältnis von Militär und Gesellschaft oder die die ernsthaften und von der Bundesregierung mit initiierten und unterstützten Forschungen<sup>83)</sup> und Bestrebungen<sup>84)</sup> zur Veränderung jener national<sup>85)</sup> wie international höchst kostspieligen und zugleich fragwürdigen Bedingungen<sup>86)</sup>, unter denen Friede allein durch Abschreckung gesichert erscheint, zum Gegenstand haben<sup>87)</sup>.
3. Wenn das zukünftige Tätigkeitsfeld - also auch der Beruf des Offiziers - Inhalt und die Vorbereitung darauf Ziel politischer Bildung sein soll<sup>88)</sup>, dann darf sie den Beruf des Soldaten

in einer arbeitsteiligen Gesellschaft nicht mehr als Beruf sui generis beschreiben, aber auch umgekehrt nicht die grundsätzliche Inkompatibilität jener militärischen "Restgröße" mit der Zivilgesellschaft - "im Bedarfsfall zu töten"<sup>89)</sup> - verschweigen; politische Bildung in der Bundeswehr hat dieses Spannungsverhältnis, genauso wie die Funktion der Bundeswehr, ständig neu zu artikulieren<sup>90)</sup>; zur Abstützung einer Politik der Friedenssicherung hat sie Rüstungsbegrenzung, Rüstungsverminderung und Abrüstung, mit den sich damit zumindest langfristig und tendenziell ergebenden Konsequenzen einer Abschaffung des Berufs "Soldat", zu einer, gerade auch für den Soldaten - wegen seines legitimierten Privilegs der Tötung auf staatlichen Befehl - erkennbaren, denkbaren, diskutierbaren und wünschbaren Entwicklung der Sicherheitspolitik zu thematisieren<sup>91)</sup>; sie hat dabei den Soldaten nicht nur als betroffenes Objekt zu zeichnen, sondern als selbstveränderndes Subjekt<sup>92)</sup>.

Betreffen diese Postulate auch nicht den Gesamtbereich politischer Bildung in der Bundeswehr wie er in der ZDv 12/1 festgelegt, oder im Leitziel vom Staatsbürger in Uniform projiziert ist<sup>93)</sup>, so ist deren Veri- oder Falsifikation im Neuansatz politischer Bildung in der Bundeswehr von zentralem Interesse, zielen sie doch gerade deshalb auf die wissenschaftliche Behandlung bisher in der Geschichte politischer Bildung in der Bundeswehr weitgehend einseitig unter den militärischen Aspekt der Effizienzerhaltung subsumierten Thematiken wie Friedenssicherung, Abschreckung und soldatische Paradoxie<sup>94)</sup>,

weil diese entscheidend zur Überwindung der bloß militärischen Betrachtungsweise des Friedensproblems beitragen könnten und erst so der sicherheitspolitische Wandel vom betroffenen militärischen System selbst mitvollzogen werden, bzw. in diesem Friedenssicherung auch mit weniger oder jenseits von Militär internalisiert werden dürfte<sup>95)</sup>.

Die von mir erstellten Postulate orientieren sich an einer Position, die dem Axiom Demokratie gegenüber dem Axiom Abschreckung eine eindeutige Dominanz zuweist<sup>96)</sup>, die die Rationalität von Abschreckungspolitik in Frage stellt<sup>97)</sup>, die auf andere Formen von Friedenssicherung als die rein militärische zielt<sup>98)</sup>, die Frieden nicht allein durch die Abwesenheit von Krieg definiert sieht<sup>99)</sup>, sondern gerade auch die Strategie der Abschreckung, durch die Perfektionierung der Kriegsmittel sowohl als Hindernis für andere Formen der Sicherung eines globalen Friedens wie als Vehikel für eine Fortführung der Irrationalität "Krieg" sieht.

Die Begründung für die Postulate wird allerdings nicht von einer Position, die jenseits von Abschreckung steht, gegeben, sondern - und dies sei hier ausdrücklich vermerkt - von Personen, die in der Arbeit von bundeswehr-kohärenten Institutionen stehen<sup>100)</sup>, denen eine mehr oder weniger große Affinität zur Bundeswehr als Instrument der Friedenssicherung nicht abzustreiten ist, die das Konzept der Abschreckung als die zur Zeit einzige Alternative zum Krieg sehen, die allerdings auch weder Militär noch Abschreckung als Selbstzweck betrachten, deren Gefahren und Imponderabilien sehr wohl sehen und gerade auch deshalb wohl Entwicklungen wünschen, die auf eine Reduzierung des

militärischen Potentials hinauslaufen, auf die sie die Streitkräfte vorbereiten wollen, um diese Entwicklungen auch für die Streitkräfte mitvollziehbar zu machen<sup>101)</sup>.

Damit beziehen sich die Postulate aber auch z.T. auf Inhalte sicherheitspolitischer Intentionen der sozial-liberalen Regierung, wie sie z.B. in der Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 und in den Weißbüchern dokumentiert sind<sup>102)</sup>.

In diesem Kontext verliert Wissenschaft ihre Unparteilichkeit: indem sie in der Kritik des gegenwärtigen Drohsystems von Abschreckung, das so "rational" ist, daß es nicht einmal im Falle eines Krieges falsifiziert werden kann<sup>103)</sup>, für die Intentionen einer dauernden und besseren Sicherung des Friedens Partei ergreift, hat sie auch gangbare Wege dorthin zu ergründen, eingeschlagene Wege zu verifizieren oder zu falsifizieren; dies ist auch die Intention der hier beschriebenen Position.

### 3.2. Theoretischer Rahmen einer "Anleitung"<sup>1)</sup>

Die Diskussion über erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen bzw. diesbezügliche Entwürfe gehen historisch zunächst zurück auf die Kritik am herrschenden Wissenschaftsbegriff seitens der Studentenbewegung<sup>2)</sup> und den sich daran anschließenden Reformbemühungen im Hochschulbereich in Form studentischer Praxis, in Form theoretischer Konzeptionen durch die Bundesassisten-



tenkonferenz<sup>3)</sup>, in Form einer durch die Kultusbürokratieen institutionalisierten Hochschuldidaktik<sup>4)</sup>.

Begründet wird die Notwendigkeit einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - zwar nicht in dieser Formulierung, so doch in deren Intention - vor allem der technisch-naturwissenschaftlichen Fächer durch zwei entgegengesetzte und doch einander bedingende Tendenzen, die sich schlagwortartig mit den Begriffen der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft und der Vergesellschaftung der Wissenschaft bezeichnen lassen<sup>5)</sup>, sowie den sich daraus ergebenden Konsequenzen<sup>6)</sup>.

Seinen offiziellen Niederschlag findet der Entwurf einer "Anleitung" in Umrissen einmal im "Strukturplan für das Bildungswesen" im Zusammenhang mit Problemen der Curriculumentwicklung, und zwar in der Unterscheidung zwischen fachlichen und allgemeinen Lernzielen<sup>7)</sup> sowie den sich daraus ergebenden hochschuldidaktischen und -organisatorischen Problemen<sup>8)</sup>, zum anderen im Strukturplan des Wissenschaftsrates<sup>9)</sup>, zum Teil auch im Entwurf des Hochschulrahmengesetzes<sup>10)</sup>.

Auf dem Hintergrund und dem Verständnis von "Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie"<sup>11)</sup> mit dem Ziel "die Hochschulen so zu reformieren, daß die von ihnen produzierten Qualifikationen und Forschungsergebnisse dem Stand der gesellschaftlichen Produktivkräfte entsprechen und gesellschaftliche Bedürfnisse in größtmöglichem Umfang befriedigen"<sup>12)</sup>, lassen sich die verschiedenen hochschuldidaktischen Ansätze - Egon Becker folgend<sup>13)</sup> - entsprechend ihrer Zieldimension in technologische, funktionale und kritisch-emanzipatorische qualifizieren<sup>14)</sup>.



Beim technologischen Ansatz wird Rationalität ausgedrückt durch Zweck-Mittel-Relationen, mit dem einzigen Ziel der Steigerung von Produktivität: "Die vorhandenen materiellen und intellektuellen Ressourcen sind so in die im Hochschulbereich organisierten Lehr-, Lern- und Forschungsprozesse einzubringen, daß ein Maximum an Lernerfolg und an Forschungsergebnissen zu verzeichnen ist"<sup>15)</sup>.

Nach diesem Ansatz würde Wissenschaft einen ihrer immanenten Bestandteile verlieren: die Reflexion über ihr eigenes Handeln und seine Folgen<sup>16)</sup>.

Im funktionalen Ansatz sind die Bestimmungsgrößen zwar ebenfalls "die Verwendungs- und Verwertungsbedingungen wissenschaftlicher Ergebnisse und Qualifikationen"<sup>17)</sup>, jedoch versucht dieser Ansatz nach Fließ auch "die Forderung nach Effizienzsteigerung und Bedarfsdeckung mit der Demokratisierung der Hochschule sowie auf individuelle und kollektive Emanzipation gerichteten Bestrebungen in Einklang zu bringen"<sup>18)</sup>; die von der Hochschule zu vermittelnden Qualifikationen werden inhaltlich bestimmt und entschieden "aufgrund einer 'kritischen' Analyse gesellschaftlicher Bedürfnis- und Interessenlagen"<sup>19)</sup>.

Im kritisch-emanzipatorischen Ansatz gilt als Bestimmungsgröße ein kritisches Bewußtsein gegenüber Qualifikationsanforderungen und Lehrgegenständen<sup>20)</sup>, d.h. auch "die Reflexion aller Betroffenen über Zielsetzung und Relevanz von Wissenschaft"<sup>21)</sup>; durch inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse sollen Fähigkeiten entwickelt werden, die - über den Hochschulbereich hinaus - zur organisierten Überwindung irrationaler Verhältnisse dienen<sup>22)</sup>; Rationalisierung wäre diesem Ansatz nach Einübung in "praktisch folgenreiche Ideologiekritik

und in demokratische politische Praxis"<sup>23)</sup>, Vorgriff wie Strategie einer Demokratisierung der Gesellschaft<sup>24)</sup>.

Von der Intention einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wie sie die Arbeitsgruppe "Anleitung" im WInstEBSK vertrat - nämlich der "einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Dimensionierung von Fachstudiengängen"<sup>25)</sup> - wird diese, auch von Egon Becker so gezeichnete<sup>26)</sup>, idealtypische Abgrenzung hochschuldidaktischer Reformansätze nicht nachvollzogen, sondern eine Verbindung von Elementen der funktionalen und der kritisch-emanzipatorischen Strategie versucht<sup>27)</sup>.

Begründet ist dieses Vorgehen in einem Verständnis von Hochschule, das diese sowohl als einbezogen in das System gesellschaftlicher Arbeit - als Institution zur Vermittlung und Erzeugung technisch, im Produktionsprozeß verwertbaren Wissens - versteht, als auch als Stätte der Reproduktion der Ausbildung<sup>28)</sup>.

Dieses Verständnis basiert nach Massing unter anderem auf der Tatsache, "daß die einzelne, qualifizierte Arbeitskraft nicht nur produzieren muß, sondern, um dazu längerfristig in der Lage zu sein, sich dementsprechend auch muß reproduzieren können"<sup>29)</sup>, das heißt, daß unter den gegebenen Bedingungen kapitalistischer Produktion "über die Produktionsfunktion der individuellen Arbeitskraft hinaus dieser ein Surplus an Wissen und sozial-kommunikativen Verhaltenskomponenten abverlangt wird"<sup>30)</sup>.

Reformen im Bildungsbereich, die auf eine Erhöhung der Effizienz zielen, sind von dieser Position her dann nicht unbedingt gleichzusetzen mit "Formierungs- und Funktionalisierungsbestrebungen im Interesse kapitalkonformer Modernisierung (Effizifizierung, Bedarfsdeckung) des Wissenschafts- und Ausbildungs-

systems"<sup>31)</sup>, sondern sie müssen auch auf ihre Ambivalenz, auf ihre "Funktion für Chancengleichheit und Demokratisierung"<sup>32)</sup> hin betrachtet werden, auch wenn nicht übersehen werden kann, daß die Reformstrategien, "die auf eine Optimierung vorwiegend produktionsbezogener Funktionen abheben, mit größerer Wahrscheinlichkeit schneller und nachhaltiger sich durchzusetzen vermögen, als solche, die (vorwiegend oder auch nur gleichzeitig) die Vermittlung politischer und reproduktionsbezogener Funktionen intendieren"<sup>33)</sup>.

Massing bezeichnet diese Ambivalenz bzw. dieses Dilemma mit dem Stichwort "'dysfunktionale Partizipation' versus 'funktionale Effizienz' des Ausbildungssystems"<sup>34)</sup>.

Der von der Arbeitsgruppe "Anleitung" eingeschlagene Weg einer Verbindung von funktionalem und kritisch-emanzipatorischem Ansatz, als vierter Weg einer Anleitungstrategie, zielt auf eine Optimierung produktionsbezogener wie reproduktionsbezogener Funktionen des Ausbildungssystems; ihre Aufgabe wäre es, "auf allen Stufen ihrer Vermittlung die gesellschaftliche Kontamination von fachspezifischer Ausbildung ~~und~~ Bildung zu thematisieren"<sup>35)</sup>, um so "den Widerspruch zwischen spezifischer Berufsorientierung einerseits und dem Anspruch auf Befähigung zu rationalem, gesellschaftlich verantwortlichem Handeln zu verringern"<sup>36)</sup>.

Diese Anleitungstrategie zielt also neben einer Erhöhung der Fachkompetenz des einzelnen<sup>37)</sup> auf politische Mündigkeit, auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu politischem Handeln<sup>38)</sup> und wirkt so auch einer unmittelbaren Verwertbarkeit der Hochschulabsolventen - im Sinne funktionaler Effizienz des Ausbildungssystems - entgegen<sup>39)</sup>.

Im Blick auf eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen

impliziert eine Hinführung zur Berufsfähigkeit, unter gleichzeitiger Förderung der individuellen Entfaltung - als Aufgabe des Universitätsstudiums<sup>40)</sup> -

wissenschaftlich aufgebaute Studiengänge<sup>41)</sup> mit allen an Wissenschaft zu knüpfende Kriterien<sup>42)</sup> sowie die Orientierung der Studiengänge an den künftigen Tätigkeitsfeldern, d.h. Praxisorientierung<sup>43)</sup>; Anleitung hätte dabei nicht in einem Nebeneinander von Fach- und Anleitstudium zu erfolgen, sondern in den jeweiligen Fachstudiengängen selbst, und zwar in der Weise, daß bei der Erstellung von Curricula "auch die pädagogischen und psychologischen sowie sozio-politischen Implikationen des Faches bzw. der Fachstudiengänge"<sup>44)</sup> mitberücksichtigt werden.

"Berufsfähigkeit" wird dann nicht allein durch die Vermittlung von Faktenwissen - was sich infolge des Bezugs zu, im Vergleich zu Berufsfeldern, weitgefaßten Tätigkeitsfeldern, vor allem auf Grundlagenwissen und Methodenkenntnisse beschränken müßte<sup>45)</sup> - erzielt, sondern auch durch die Reflexion pädagogischer, individual- und sozial-psychologischer Prozesse im Studium<sup>46)</sup>. "Das bedeutet weiterhin, bereits während des Studiums auch die künftige zu antizipierende Berufspraxis zu problematisieren und dem Studierenden soziale, ökonomische und politische Interdependenzen sowie die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, d.h. Inhalt und Richtung ihrer Entwicklung, aber auch die Art und Weise ihrer Steuerung, zu verdeutlichen und bewußt zu machen. Letzteres insbesondere deshalb, weil der rasche soziale und technologische Wandel nicht einseitig interessenbestimmt vor sich gehen darf, sondern einer allseitigen, bewußten, aktiven Steuerung und ständigen demokratischen Kontrolle bedarf"<sup>47)</sup>.

Für die Form der curricularen Anlage einer Anleitung von Fachstudiengängen stehen als Möglichkeiten offen die additive<sup>48)</sup>, d.h. die Form einer das eigentliche Fachstudium begleitenden Anleitung, die unmittelbar integrative<sup>49)</sup>, d.h. alle die speziellen fachlichen Inhalte übergreifenden Implikationen werden aus dem Fachcurriculum entwickelt und dort verortet, und drittens die mittelbar integrative Form<sup>50)</sup>, d.h. eine Verbindung der additiven und unmittelbar integrativen Form.

Die Erfahrungen mit einem "studium generale"<sup>51)</sup> lassen es geboten erscheinen, der additiven Form einer Anleitung, da diese weitgehend auf eine Anreicherung des Fachwissens um erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente hinausläuft<sup>52)</sup> und somit für die betroffenen Studenten weniger motivierend als vielmehr abschreckend wirken würde<sup>53)</sup>, die unmittelbar integrative vorzuziehen.

Die Vorteile und Chancen einer unmittelbar integrativen Form der Anleitung sind darin zu sehen, daß eben infolge einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Dimensionierung von Fachstudiengängen<sup>54)</sup> die engen Grenzen der Fachwissenschaften von innen her gesprengt werden<sup>55)</sup> - womit dann Möglichkeiten zur Entwicklung neuer Fachsichten und Fachdidaktiken ent- und bestünden<sup>56)</sup> -, daß durch die notwendige interdisziplinäre Zusammenarbeit in Teams schon im Studium die Chancen zu "Verständigungsfähigkeit und effektiver Zusammenarbeit in der Berufspraxis"<sup>57)</sup> genützt wird, daß schließlich infolge der Entwicklung praxisorientierter erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Fragestellungen aus den diesbezüglich relevanten Kernbereichen des jeweiligen Fachstudiums - d.h. indem an Erfahrungen der Studen-

ten in ihrem Fachstudium und an den Situationen ihrer exemplarisch zu antizipierenden Berufspraxis<sup>58)</sup> angeknüpft wird - die Studenten praktisch ohne Zwang "intrinsisch"<sup>59)</sup> motiviert werden, sich mit diesbezüglichen Fragestellungen zu befassen.

Nach diesem Ansatz hätte sich ein Curriculum "als ein zeitlich geordnetes und studienstrukturierendes System von alternativen, lernzielorientierten und interdisziplinär-problembezogenen Curriculumelementen darzustellen"<sup>60)</sup>, das dem Studenten praktisch schon vor Antritt des Studiums die Möglichkeit bietet, "Schwerpunkte seines Studiums nach eigener Wahl zu bestimmen"<sup>61)</sup>, so daß er in die Lage versetzt würde, durch eine Art "Baukastensystem"<sup>62)</sup> - z.B. als Wahlpflicht-Einheiten<sup>63)</sup> - die gesteckten Lernziele und Qualifikationen individuell zu erreichen.

Die unmittelbar integrative Form der Anleitung erfüllt, auch wenn nicht alle fachspezifischen Wissens-elemente zu dimensionieren sind<sup>64)</sup>, zwei wesentliche Elemente einer inhaltlichen Studienreform: die Entwicklung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte unmittelbar aus der "Fachproblematik und deren Bezügen"<sup>65)</sup> und die Orientierung an Studiensituation und zu antizipierender Berufssituation, bei der Erstellung von Curricula<sup>66)</sup>.

Die mittelbar integrative Form der Anleitung - fachspezifische und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Curriculumelemente würden zumindest zu Beginn des Studiums isoliert angeboten und erst später würde z.B. in Projekten eine unmittelbare Integration erfolgen<sup>67)</sup> - trägt zumindest teilweise die negativen Kennzeichen einer rein additiven Form der Anleitung, wie geringe Motivation der Studenten infolge einer Anreicherung des Fachwissens um "fach-



fremde" Elemente und Priorität des Fachstudiums in der Wertschätzung der Studenten<sup>68)</sup>; zudem hätte eine "spätere interdisziplinäre Projektorientierung des Studiums ... dann bereits sehr stark anzukämpfen gegen manifeste Fachdünkel und verengte sowie verhärtete Begriffe von Fach und Wissenschaft. Solchermaßen konzipierte Fachstudiengänge gingen eindeutig hinter den unmittelbar integrativen Ansatz zurück"<sup>69)</sup>.

Das Gelingen einer inhaltlichen Reform von Studiengängen durch die Form einer unmittelbar integrativen Anleitung hängt allerdings auch ab von den zu schaffenden hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmen<sup>70)</sup>.

Eine diesbezügliche geforderte Einheit aller inhaltlichen, didaktischen und organisatorischen Reformmaßnahmen im Hochschulbereich<sup>71)</sup> ist begründet "durch den Problemzusammenhang von Lernen und Verhalten und die in dieser Interdependenz besonders relevanten Komponenten Erfahrung und Motivation<sup>72)</sup>, d.h. auch durch den Zusammenhang von Sachstruktur und Lernstruktur<sup>73)</sup>.

Es bedarf demnach auch eines Rahmens für Studiensituationen, in denen die angestrebten Qualifikationen und Verhaltensweisen eingeübt und erprobt werden können<sup>74)</sup>.

Kombinierte Formen von Selbststudium, Lernen im Team, Planspiele und Projekte, d.h. überwiegend kooperative Lernformen geben dafür den Rahmen ab<sup>75)</sup>; forschendes Lernen<sup>76)</sup> in problembezogenen, fächerübergreifenden, methodenpluralistisch angelegten, interdisziplinären Projekten<sup>77)</sup> bietet eine Anzahl von diesbezüglichen Situationen. Hinzukommen müssen entsprechende Räumlichkeiten und entsprechend qualifizierte Hochschul-



lehrer<sup>78)</sup>, die Unterstützung durch Tutoren und Hochschuldidaktische Zentren<sup>79)</sup>, ein Prüfungssystem, "welches befreit ist von sachfremden psychologischem Druck und das nach den Bedürfnissen und Erfahrungen des Studiums entworfen wird und nicht, wie traditionelle Prüfungsordnungen, seinerseits das Studium strukturiert"<sup>80)</sup>, aber auch entsprechende Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Studenten in den Hochschulgremien<sup>81)</sup>, die Beteiligung von Studenten an der Curriculumrevision<sup>82)</sup> sowie die Inaussichtstellung von Gratifikationen via lernpraktischer Erfolge<sup>83)</sup>; letzteres könnte schon zu Beginn des Studiums durch ein transparentes Curriculumangebot<sup>84)</sup>, eine Einweisung in das Curriculum<sup>85)</sup> und durch eine fest institutionalisierte studienbegleitende Beratung<sup>86)</sup> initiiert werden.

### 3.3. Begründung, Funktion und Organisation erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteter Fachstudiengänge für Offiziere

Die Empfehlung der Bildungskommission, das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr als erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium durchzuführen<sup>1)</sup>, bedeutete für die mit diesbezüglicher Vorplanung beauftragten Personen - vornehmlich die Mitarbeiter im Wissenschaftlichen Institut für Erziehung und Bildung in den Streitkräften<sup>2)</sup> - weitgehend das Betreten von Neuland<sup>3)</sup>, gab es doch weder hinreichende Erfahrungen mit einer "Anleitung" - die Form von Begleitstudiengängen im Sinne eines "studium generale" wie an allgemeinen

Hochschulen sollte ja gerade nicht gewählt werden<sup>4)</sup> - noch eine verwertbare Curriculumtheorie für den Hochschulbereich<sup>5)</sup>.

Dies führte zu einer theoretischen Auseinandersetzung über Hochschulreform und Hochschuldidaktik wie auch über Inhalte und Organisation eines derartigen Studiums für Offiziere sowohl in dem mit der Vorplanung beauftragten Institut<sup>6)</sup> wie auch in einer breiten Öffentlichkeit<sup>7)</sup> und nicht zuletzt auch zwischen diesen beiden.

Als vorläufiger Abschluß dieser theoretischen Auseinandersetzung und öffentlichen Diskussion in der Phase der Planung sei hier zeitlich die Eröffnung der Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München am 1. Oktober 1973, sowie material die Vorstellung der "Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr"<sup>8)</sup> in der Beilage zur Wochenzeitung "das Parlament" vom 13. April 1974 und die Veröffentlichung des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften für die Hochschulen der Bundeswehr<sup>9)</sup> gesetzt, da dies zeitlich und material der Punkt ist, ab dem eine Weiterentwicklung oder universitäre Verortung der im WInstESK geleisteten curricularen Planung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiengängen weitgehend in die Zuständigkeit der Fachbereiche und Senate der Hochschulen der Bundeswehr fällt<sup>10)</sup>.

An Hand der Kategorien "Begründung", "Funktion" und "Organisation" einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung sollen die bis zu dem oben beschriebenen Zeitpunkt der Öffentlichkeit zugänglich gemachten Entwürfe einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung auf ihre für die Optimierung des militärischen Systems unter-

schiedliche Gewichtung funktionaler und dysfunktionaler Elemente hin befragt und mit den unterschiedlichen Konzepten einer Anleitungstrategie bzw. der Form ihrer hochschuldidaktischen und -organisatorischen Lösung, wie in 3.2. dargestellt, konfrontiert werden; abrundend und zur besseren Kontrastierung der Ambivalenz der Ausbildungs- und Bildungsreform in den Streitkräften bzw. der Konkurrenz von funktionalen und dysfunktionalen Elementen wird ein Überblick über diesbezüglich in der Öffentlichkeit geführte Diskussionen und Argumentationsbasen gegeben.

### 3.3.1 Das Gutachten der Bildungskommission

"Die Kommission schlägt vor, das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr als erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium durchzuführen"<sup>11)</sup>.

Als übergeordneter Bezugsrahmen, vor dem die Begründung für ein diesbezügliches Fachstudium für zukünftige Offiziere der Bundeswehr gegeben wird, kann folgende, von der Bildungskommission im Zusammenhang mit Vorschlägen zu Bildung, Ausbildung und Erziehung<sup>12)</sup> gemachte Feststellung gelten:

"In der Gesellschaft und in allen ihren Systemen stellen sich Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen. Erziehung und Ausbildung, vornehmlich aber Bildung haben es mit diesen Fragen zu tun. Gerade in den Streitkräften kann ihnen nicht ausgewichen werden"<sup>13)</sup>.

Neben dieser "ethischen Dimension"<sup>14)</sup> wird der Vorschlag eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums unter Hinweis auf Erfahrungen mit Begleitstudiengängen an allge-

meinen Hochschulen - im einzelnen folgendermaßen begründet:

1. Das Studium selbst ist als ein pädagogischer Vorgang zu betrachten<sup>15)</sup>; indem dieser Vorgang im Studium vermittelt wird, soll der Studierende in die Lage versetzt werden, "zum einen die Planung der Studiengänge selbst zu begreifen, zum anderen die eigenen Schwierigkeiten während des Studiums rechtzeitig selbst zu erkennen und sie dann zu überwinden und zum dritten - entsprechend angeleitet - dabei verallgemeinerungsfähige Erfahrungen zu sammeln. Diese Erfahrungen sollen im künftigen Beruf dazu befähigen, daß pädagogische Situationen analysiert und das eigene Verhalten als Ausbilder und Erzieher reflektiert werden können"<sup>16)</sup>.

Anleitung dient hier also zur Erleichterung des Studiums und zur ergänzenden Berufsvorbereitung<sup>17)</sup>. Von dieser Argumentation wird zunächst die erziehungswissenschaftliche Komponente einer "Anleitung" abgedeckt.

2. Fachstudiengänge und Ausbildungsziele können weder unter Ausklammerung der Berufsbezüge noch in Orientierung an starre Berufsstrukturen konzipiert werden<sup>18)</sup>, sondern sie sollen "auch auf das künftige Tätigkeitsfeld bezogen sein"<sup>19)</sup>. Diese "Praxisorientierung" bedeutet bezüglich der Anlage des Studiums auch den Versuch, "schon im Studium selbst das künftige Tätigkeitsfeld als einen Bereich innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sehen und verstehen zu lernen und damit zugleich die eigene Situation in der Gesellschaft zu begreifen"<sup>20)</sup>.

Anleitung hat diese gesellschaftliche Kontamination zu vermitteln und dient somit neben der

Vorbereitung auf den Offizierberuf<sup>21)</sup> auch "dem Verständnis für den Zusammenhang zwischen den Inhalten des jeweiligen Studienganges und übergreifenden wissenschaftlichen, politischen und sozialen Gegebenheiten und Entwicklungen"<sup>22)</sup>.

Diese Argumentation deckt somit zunächst die gesellschaftswissenschaftliche Komponente einer "Anleitung" ab.

3. Neben diesen Ausführungen mit allgemeiner Gültigkeit bedingt die im Studium auch zu erfolgende Vorbereitung auf den Beruf des Offiziers<sup>23)</sup> eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung des Fachstudiums: "Inhaltlich geht es z.B. um rechtliche, historische und politische Grundkenntnisse, über die der Offizier verfügen muß, methodisch geht es um Führung, Organisation, Planung usw., auf die vorbereitet werden muß. Dies kann innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung des Fachstudiums im engeren Sinne berücksichtigt werden, was dann die militärische Ausbildung vor und nach dem Studium entlastet und vorbereitet"<sup>24)</sup>.

Diese Argumentation deckt die erziehungs- wie die gesellschaftswissenschaftliche Komponente einer "Anleitung" ab; Bezugspunkt ist die künftige Verwendungssituation als Offizier.

Zusammenfassend läßt sich die Funktion der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung beschreiben mit: Anleitung dient erstens als Hilfe für's Studium und - in dessen Reflexion als besondere pädagogische Situation - auch der zukünftigen ausbildenden Tätigkeit, zweitens der Berücksichtigung des künftigen Tätigkeitsfeldes im Studium selbst und

drittens der inhaltlichen und methodischen Vorbereitung auf die "Besonderheiten der Tätigkeit als militärischer Führer"<sup>25)</sup>.

Zum hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmen, in dem "Anleitung" stattfinden soll, wird im Gutachten ausgeführt, daß an eine gegenseitige Durchdringung von Anleit- und Fachstudium gedacht ist<sup>26)</sup>. "Dabei soll das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Element für alle Studierenden zunächst gleich sein, auch wenn sie von ihrem Fachstudium her unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Erforderlich sind dazu eine enge Kooperation des ganzen Lehrkörpers, eine sinnvolle Studienplanung und eine ständige Abstimmung zwischen den beiden Elementen des Studiums, welche deren gegenseitige Durchdringung und damit zugleich jedes für sich fördert"<sup>27)</sup>.

Mit dieser Konzeption erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteter Fachstudiengänge erteilt die Kommission sowohl einem "studium generale" - als Begleitstudium - wie einem allgemein militärwissenschaftlichen Studium eine Absage<sup>28)</sup>.

Die inhaltliche Begründung für diese Anleitung erscheint zunächst ambivalent, da sie sich zum Teil auf technologische Elemente - Vorbereitung auf "Führung, Organisation und Planung"<sup>29)</sup> - stützt, zum Teil auf kritisch-emanzipatorische - Befähigung "die eigene Situation in der Gesellschaft zu begreifen"<sup>30)</sup> und "Verständnis für den Zusammenhang zwischen den Inhalten des jeweiligen Studienganges und übergreifenden wissenschaftlichen, politischen und sozialen Gegebenheiten und Entwicklungen"<sup>31)</sup>.

Allerdings ist eine Verengung der Anleitung auf "funktionsspezifische Zwecke"<sup>32)</sup> hin nicht zu über-



sehen, denn sowohl das erziehungs- wie das gesellschaftswissenschaftliche Element der Anleitung wird stärker durch die zukünftige berufliche Verwendungssituation als Offizier begründet, als durch Studiensituation und künftige Verwendungsfehler als Ingenieur, Betriebswirt oder Techniker<sup>33)</sup>.

Heißt es dazu im Gutachten der Bildungskommission, daß im Studium "bei der Auswahl der einzelnen Fachinhalte die Belange der Streitkräfte"<sup>34)</sup> zu berücksichtigen sind, der Beruf des Offiziers - als Praxisbezug - im Studium gegenwärtig wird<sup>35)</sup>, und das Studium "inhaltlich Teile der bisherigen militärischen Ausbildung"<sup>36)</sup> übernimmt, so muß dies zwar als legitime Aufgabe eines Bildungs- und Ausbildungssystems innerhalb der Streitkräfte anerkannt werden, doch können so die angeführten kritisch-emanzipatorischen Elemente der Anleit-Begründung - und auch in Folge der stärkeren offizier-spezifischen Begründung - reduziert werden allein auf die für die Stabilisierung und Effizienzsteigerung des militärischen Systems notwendig erscheinenden, d.h. auf jene, die zur Überwindung der systeminternen und -externen Legitimationsnöte beitragen könnten; werden - diesem Gedankengang folgend - z.B. bei der Auswahl der Fachinhalte der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung die Belange der Streitkräfte in der Weise - oder nur in der Weise - berücksichtigt, daß - und hier setzt die offizier-spezifische Begründung ein - rechtliche, historische und politische Grundkenntnisse vermittelt werden, "über die der Offizier verfügen muß"<sup>37)</sup> um die Legitimationsdefizite zu überwinden, dann würde das kritisch-emanzipatorische Element der Anleitbegründung - "Verständnis für den Zusammenhang zwischen den Inhalten des jeweiligen Studienganges und übergreifenden wissenschaftlichen, politischen und sozialen Gegebenheiten und Entwicklungen"<sup>38)</sup> -



eben letztlich bestimmt oder reglementiert von den Erfordernissen militärischer Effizienz; Anleitung würde so instrumentalisiert für die Bedürfnisse des Militärs, die Intention des bildungspolitischen Engagements<sup>39)</sup> - und damit zugleich die geforderte weitere Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft<sup>40)</sup> - ginge verloren.

Daß die von der Bildungskommission begründete erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung stärker unter dem Aspekt der Effizienzsteigerung des militärischen Systems, als dem einer Studienhilfe und dem der Vorbereitung auf zivilberufliche Tätigkeitsfelder - im Sinne einer gesellschaftlichen Kontamination von Beruf und Studium - gesehen werden muß, läßt sich auch aus dem Vorwort des Bundesministers der Verteidigung zum Gutachten der Bildungskommission entnehmen: "Sie haben weitgehend schon heute erkannt, daß eine bessere Ausbildung nicht nur die Beherrschung der Waffen vervollkommen, sondern auch das innere Gefüge der Truppe festigen und dadurch ihren moralischen, politischen und militärischen Wert erhöhen wird. Sie haben auch verstanden, daß Streitkräfte, die bei der Nachwuchswerbung im Wettbewerb mit der Wirtschaft stehen, nur dann ausreichenden und ausreichend qualifizierten Nachwuchs gewinnen können, wenn die Anpassung an Ausbildungsgänge und Ausbildungsniveau der Gesellschaft gelingt"<sup>41)</sup>.

Sowohl unter dem Aspekt der Austrocknung des personellen Substrats wie unter dem der Legitimationsnöte würde erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung, betrachtet man nur die offizier-spezifische Begründung - Anpassung an zivile Ausbildungsgänge zur Steigerung der Attraktivität des Offizierberufes, als notwendig erachtete Voraussetzung zur Effizienz-

steigerung bzw. vorläufigen Effizienzerhaltung durch stärkere Rekrutierung<sup>42)</sup> und Befähigung der Offiziere, zur Einsatzbereitschaft zu erziehen und zu überzeugen<sup>43)</sup> - tatsächlich dem technologischen Ansatz einer Anleitungstrategie sehr nahe kommen. Allerdings stehen - zumindest bei der nicht-offizier-spezifischen Begründung - tendenziell kritisch-emanzipatorische Elemente einer einseitigen Instrumentalisierung auf funktionsspezifische Zwecke hin entgegen.

Die inhaltliche Begründung des im Gutachten der Bildungskommission vorgestellten Anleitungskonzeptes würde also demnach am ehesten der funktionalen Form ein Anleitungstrategie entsprechen, wobei die Ambivalenz einer weitergehenden Instrumentalisierung auf Verwendungszwecke - im Sinne des technologischen Ansatzes - wie einer weiteren Ausweitung partizipatorischer und auf individuelle und kollektive Emanzipation zielender Elemente<sup>44)</sup> - im Sinne eines kritisch-emanzipatorischen Ansatzes -, wegen der mangelnden Präzisierung und theoretischen Aufbereitung einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung im Gutachten, gesehen werden muß; allerdings läßt die Entwicklung politischer Bildung in der Bundeswehr, wie sie in Kapitel 2. dargestellt wurde, die Vermutung nicht unbegründet erscheinen, daß sich langfristig doch die technologischen Elemente zumindest schneller und nachhaltiger durchsetzen werden, und Anleitung "primär die militärische Ausbildung von Offizierstudenten vor und nach ihrem Studium 'entlasten' bzw. auf sie 'vorbereiten' "<sup>45)</sup>soll.

Der im Gutachten gesteckte hochschuldidaktische und -organisatorische Rahmen für eine "Anleitung"

scheint die Form einer additiven Lösung zu verneinen; zwar wird von Fachstudium und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung als "den beiden Elementen des Studiums"<sup>46)</sup> gesprochen - was auch die Form eines um spezifische erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente angereicherten Fachstudiums beinhalten könnte<sup>47)</sup> -, doch wird ausdrücklich betont, "daß nicht an ein Nebeneinander von Fach- und Begleitstudium gedacht ist, sondern sich beide Elemente des Studiums gegenseitig durchdringen müssen"<sup>48)</sup>, und das Anleitungselement "für alle Studierenden zunächst gleich sein"<sup>49)</sup> soll.

Läßt dieses Postulat zunächst auch die Wahl einer unmittelbar-integrativen Anleitung offen, so lassen doch einige unpräzise und nicht erläuterte Formulierungen wie "Anleitend dazu (zur gesellschaftlichen Kontamination von Studium und Beruf, d.Verf.) müssen während des Studiums gesellschaftswissenschaftliche Grundlagen und Erkenntnisse vermittelt werden"<sup>50)</sup>, oder "Dies kann innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung im engeren Sinne berücksichtigt werden"<sup>51)</sup>, darauf schließen, daß eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Dimensionierung von Fachstudiengängen nicht beabsichtigt ist und wohl eher auf die mittelbar-integrative Form einer Anleitung abgestellt wird.

Die weiteren Vorschläge für den hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmen wie "enge Kooperation des ganzen Lehrkörpers"<sup>52)</sup> und "sinnvolle Studienplanung"<sup>53)</sup> - als Voraussetzungen für das Gelingen einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung -, der Einsatz von programmierter Unterweisung und von Tutoren auf der ersten, gruppendynamische Lernprozesse auf der zweiten und Klein-

gruppenarbeit wie Projektstudium auf der dritten Stufe des Studiums<sup>54)</sup> - geplant für das Fach Organisations- und Betriebswissenschaft -, "ein Verbundsystem von Vorlesungen, Seminaren, Übungen und Praktika"<sup>55)</sup> - für das Fach Pädagogik -, lassen ebenfalls nicht auf eine Präferenz der unmittelbar integrativen Anleitung durch die Bildungskommission schließen, nehmen diese aber auch nicht ausdrücklich aus.

Daß von der Bildungskommission eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Dimensionierung von Fachstudiengängen zumindest noch nicht ins Auge gefaßt wurde, darüber gibt auch eine Aussage des Vorsitzenden der Bildungskommission, Prof. Thomas Ellwein, die er in seiner Eigenschaft als Vorsitzender des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr Hamburg machte, Auskunft: "Im Zusammenhang mit der Ersterarbeitung der Rahmen-curricula für die Fachbereiche im Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr wurde die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Dimensionierung der einzelnen Fachstudiengänge als Möglichkeit noch weiter entwickelt"<sup>56)</sup>.

### 3.3.2 Die offiziellen Publikationen des Wissenschaftlichen Instituts für Erziehung und Bildung in den Streitkräften

Gegenstand der Analyse ist zunächst das "Rahmen-curriculum. A., Allgemeiner Teil" vom 16. November 1972<sup>57)</sup>, sowie anschließend die endgültige Curriculumvorstellung in der Beilage zu Wochenzeitung das Parlament<sup>58)</sup> und in der Publikation "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr"<sup>59)</sup>;

nicht dagegen das "Anleitpapier '72"<sup>60)</sup>, da es sich dabei um eine zunächst institutsinterne Anleitungskonzeption handelte<sup>61)</sup>; diese Konzeption dient nur zur Kontrastierung der offiziellen Publikationen.

### 3.3.2.1 "Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil"

Die im WInstEBSK - das ja mit der curricularen Planung der Studiengänge beauftragt wurde<sup>62)</sup> - gebildete Arbeitsgruppe "Anleitstudium" entwickelte in dem "Anleitpapier '72" die Konzeption "der kritischen 'Dimensionierung' von Fachstudiengängen als Entwicklung der fachübergreifenden gesellschaftlichen Implikationen unmittelbar aus den fachspezifischen Lernzielen heraus"<sup>63)</sup> und legte sich somit auf die maximalistische Lösung der Konzeption einer Anleitung fest.

Bis zum Zeitpunkt der Vorlage der Fachcurricula beim Bundesministerium der Verteidigung - Herbst 1972 - gelang aber der entscheidende Schritt einer curricularen Umsetzung dieser Konzeption, d.h. "die Entwicklung von dimensionierten Fachstudiengängen"<sup>64)</sup>, noch nicht.

So wurde seitens des Instituts den "undimensionierten" Fachcurricula ein für alle Fachbereiche zutreffender "Allgemeiner Teil"<sup>65)</sup> vorausgestellt, "der sich gesondert mit der 'Anleitproblematik' befaßte, aber nicht identisch war mit dem "Anleitpapier '72"<sup>66)</sup>.

Die Konzeption einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wird dort nun zunächst begründet durch die - entsprechend der Curriculumtheorie aufgrund der allgemeinen Situationsanalyse

und einer bildungspolitischen Option erstellten - fachübergreifenden Lernziele<sup>67)</sup>, als deren Realisierungsstrategie: Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung ist "curriculare Realisierung fachübergreifender Ziele"<sup>68)</sup>.

Basierend auf den Analysen von Gesellschaftsstruktur, Berufsstruktur und Wissenschaftsstruktur und deren jeweiligen Entwicklungen und Wandlungsprozessen soll erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung fachübergreifende Lernziele aufzeigen<sup>69)</sup> und dann auch diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die den einzelnen in die Lage versetzen, "seine jeweilige berufliche Situation einschließlich der Situation des Studiums im Sinne fachübergreifender Ziele zu bewältigen; d.h. das Curriculum zielt auf den Offizier ab und auf den Bauingenieur und ebenso auf den Menschen, der sich in Beruf, Familie und Nachbarschaft, in politischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen beteiligt"<sup>70)</sup>.

Einige Passagen im vorliegenden Rahmencurriculum legen allerdings den Schluß nahe, daß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung ihre Begründung zwar durch die Curriculumentwicklung erfährt, ihre Funktion dann aber weitgehend allein auf die Verwendungszwecke des Offiziers begrenzt wird; d.h. mit ihrer Hilfe sollen diejenigen Qualifikationen erzielt werden, die der Offizier, neben seiner fachwissenschaftlichen Ausbildung im Beruf benötigt<sup>71)</sup>.

So gründet die Konzeption einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung<sup>72)</sup> - bezüglich der Analysen zukünftiger Tätigkeitsfelder - vor allem auf denen des Offizierberufes<sup>73)</sup>,



und dieser gibt auch weitgehend den Bezugsrahmen für zu erwerbende Qualifikationen ab: Es sollen die durch erziehungswissenschaftliche "Anleitung" im Studium angestrebten Qualifikationen "auf die spätere berufliche Situation, besonders im Hinblick auf ausbildende und führende Funktionen, übertragbar sein und so wirksam werden"<sup>74</sup>); "Anleitung" soll weiter dazu befähigen, "daß der Offizier als Student wie als Ausbilder oder Vorgesetzter pädagogische Prozesse zugleich als individuelle wie gesellschaftliche Phänomene und Probleme erkennt"<sup>75</sup>).

Der durchaus wünschenswerte Transfer der im Studium via erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung gemachten Erfahrungen und erworbenen Qualifikationen auf das künftige Tätigkeitsfeld bedeutet dann dort eine Verkürzung auf die Bedürfnisse des Militärs, wo - wie oben gezeigt - der Beruf des Offiziers zum obersten Kriterium der Verwertbarkeit für angestrebte Qualifikationen wird.

Diese Instrumentalisierung erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung auf die Verwendungszwecke des Offizierberufes schlägt sich ebenso auf die hochschuldidaktisch aufzubereitenden Problembereiche<sup>76</sup>) nieder: Die erziehungswissenschaftlichen Bereiche wie "Lernen"<sup>77</sup>) und "Verhalten in Gruppen"<sup>78</sup>) werden praktisch ausschließlich unter dem Bezugspunkt "Bundeswehr" und "Offizierberuf" problematisiert<sup>79</sup>); als gesellschaftswissenschaftliche Bereiche gelten - und damit fallen sie in den Bereich politischer Bildung<sup>80</sup>) - einmal allgemein lediglich "Bestimmungsgrößen des politischen Prozesses"<sup>81</sup>) und - wieder spezifiziert auf Bundeswehr und Offizierberuf - "Militär - Staat - Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland"<sup>82</sup>) und "Kollektive Sicher-



heit und internationale Politik"<sup>83)</sup>.

In gleicher Weise bleibt von der "ethischen Dimension" der Anleitungsbegründung, von der Frage nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen<sup>84)</sup> nur soviel übrig, wie das "Tätigkeitsfeld Offizier" zuläßt: "Die Gegebenheiten der Zeit und die Lage unseres Volkes erfordern zur Sicherung des Friedens einsatzbereite Streitkräfte. Diese Einsatzbereitschaft ist abhängig von der Ausbildung und Bereitschaft des Soldaten zum Kampf. Eine solche scheinbare Paradoxie zu begreifen, für sie einzutreten und die soldatische Pflicht zu erfüllen, ist nicht leicht. Deshalb hat die Fähigkeit des militärischen Vorgesetzten, ihren Soldaten durch Beispiel und Überzeugung dabei zu helfen, bei allen militärischen Führern ein besonderes Gewicht"<sup>85)</sup>.

Wird die "ethische Dimension" einer Anleitung lediglich für die Offizierssituation gegeben, dann wird - wie im vorliegenden Fall - Anleitung eben verengt zu einem Instrument für die Überwindung der systeminternen Legitimationsdefizite des militärischen Systems, deren übergeordneter Zweck- und Sinnzusammenhang dann die "scheinbare Paradoxie" darstellt; die letzte Begründung erfährt Anleitung schließlich in ihrer Funktion, den Offizier "zur Menschenführung und zur Zusammenarbeit auch unter erschwerten existenziellen Bedingungen des Verteidigungsfalles"<sup>86)</sup> - der doch eigentlich vermieden werden sollte - zu befähigen.

Diese Anleitungstrategie verbindet somit Elemente des technologischen und des funktionalen Ansatzes<sup>87)</sup> und zielt auf die mittelbar integrative Form der Anlage einer Anleitung<sup>88)</sup>.

Der zu schaffende hochschuldidaktische und -organisa-

torische Rahmen für eine Anleitung gründet in dieser Konzeption allgemein auf den Zielsetzungen eines Curriculum<sup>89)</sup> wie speziell auf den Konsequenzen aus den Analysen von Wissenschafts-<sup>90)</sup> und Berufsstruktur<sup>91)</sup> sowie auf sozialpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen;<sup>92)</sup> aus der Analyse der Gesellschaftsstruktur werden dagegen - mit Ausnahme der Feststellung, daß zu den fachspezifischen Lernzielen noch fachübergreifende hinzukommen müssen<sup>93)</sup> und diese "bereits mit dem Beginn des Studiums unmittelbare praktische Bedeutung besitzen"<sup>94)</sup> - keine Konsequenzen gezogen; das bedeutet, daß die notwendige Einheit von Lern- und Sachstruktur<sup>95)</sup> weitgehend nur bezüglich des erziehungswissenschaftlichen Elements der Anleitungskonzeption abgedeckt wird<sup>96)</sup> - was auch als Effizienzsteigerung des Ausbildungssystems gewertet werden kann<sup>97)</sup> -, eine Abdeckung der gesellschaftswissenschaftlichen Elemente aber kaum erfolgt, und somit die Konsequenzen aus den fächerübergreifenden Lernzielen bezüglich der gesellschaftswissenschaftlichen Elemente für den hochschuldidaktischen - und -organisatorischen Rahmen einer Anleitung so gut wie nicht gezogen werden<sup>98)</sup>.

Abschließend kann festgestellt werden:

Die im Rahmencurriculum vorgestellte Anleitungskonzeption zielt zwar auf die mittelbar integrative Form einer Anleitung und gibt durch die Vorstellung einer "Orientierungsphase" auch eine erste Konkretisierung des hochschuldidaktischen Rahmens, doch eine Einheit von Lern- und Sachstruktur ist nur bezüglich der erziehungswissenschaftlichen Elemente der Anleitung gegeben. Nicht nur diese Tatsache, sondern vor allem auch die Verbindung von technologischem und funktionalem Ansatz einer Anleitungstrategie bei der inhalt-

lichen Begründung für erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung wie die Verengung ihrer Funktion auf die Verwendungszwecke des Offiziersberufes unter gleichzeitiger Unterwerfung der "ethischen Dimension" der Anleitbegründung diesem Verwendungszweck, weist darauf hin, daß sich die im Gutachten konstatierte Ambivalenz einseitig zugunsten einer Optimierung der produktionsbezogenen Funktionen einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung niederschlug, und Anleitung damit in die Nähe der Konzeption einer auf alleinige Effektivitätssteigerung zielenden technologischen Anleitungstrategie gelangt; dies könnte vor allem dann für eine weitere Integration der Streitkräfte in die zivile Gesellschaft wie für das genannte bildungspolitische Engagement Folgen haben, wenn allein infolge der durch Hochschulstudium mit zivilvergleichbaren und verwertbaren Abschluß gesteigerten Attraktivität der Bundeswehr ein Austrocknen des Systemsubstrats verhindert werden könnte, systeminterne Legitimationsdefizite durch ein erziehungswissenschaftliches und sozialpsychologisches "know how" technologisch gelöst würden und systemexterne Legitimationsdefizite durch eine Politik der Konfrontation aufgehoben würden: Der Ansatz einer Vermittlung auch reproduktionsbezogener Funktionen, geschweige denn der einer Optimierung von solchen, hätte keine Basis, keine Legitimation mehr, und damit würden auch die in der Vermittlung reproduktionsbezogener Funktionen tendenziell kritisch-emanzipatorischen - für das militärische System langfristig potentiell dysfunktionalen Elemente einer Anleitung - entfallen.

Der Schluß liegt nahe, daß mit dem Ziel größerer Realisierungschancen der vom WInstEBSK intendierten Anleitungskonzeption auch in das Rahmencurriculum zu-

nächst "die besonderen Belange der Bundeswehr"<sup>99)</sup> eingearbeitet wurden, weil andererseits das "Anleitpapier '72" "aus taktisch-politischen Rücksichten von der Institutsleitung zurückgehalten wurde"<sup>100)</sup>.

Andererseits verweist die Tatsache, daß es mit dem von der Arbeitsgruppe "Anleitstudium" herausgegebenen Buch "Partizipation als Lernziel" nicht zu einer offiziellen Institutspublikation kam<sup>101)</sup> - obwohl eine Distanzierung von der maximalistischen Konzeption der Arbeitsgruppe "Anleitstudium" möglich gewesen wäre<sup>102)</sup> - auch auf mangelnde Identifikation und "Solidarität mit dem eigentlichen Kern des Reformkonzepts"<sup>103)</sup>.

3.3.2.2 "Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr"<sup>104)</sup> und "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr"<sup>105)</sup>

Eine gegen Ende 1972 noch im WInst EBSK selbst vorgenommene Revision der Rahmencurricula<sup>106)</sup> führte dazu, daß über das - wie es von der Institutsleitung selbst bezeichnet wurde - "sehr allgemeine Papier vom Herbst 1972"<sup>107)</sup> hinaus im Frühjahr und Sommer 1973 eine Präzisierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung für die Fachbereiche "Vermessungswesen" und "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften" - als Versuch einer Dimensionierungserfolgte<sup>108)</sup>; diese beiden Rahmencurricula wurden vom Bundesministerium der Verteidigung und dem Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr Hamburg gebilligt und "standen als die einzigen offiziellen curricularen Unterlagen, in denen eine Integration von Fachstudium und 'Anleitstudium' versucht worden war, dem am 1.Oktober 1973 beginnen-

den Studienbetrieb an der Hochschule der Bundeswehr zur Verfügung"<sup>109)</sup>. Als Ergänzung dazu erschien im April 1974 in der Reihe "Aus Politik und Geschichte" der "Beilage zur Wochenzeitung das Parlament" als offizielle Institutspublikation eine Vorstellung der "Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr"<sup>110)</sup>, die - als Grundlage für die einzelnen Fachcurricula -<sup>111)</sup> der "Unterrichtung der Lehrenden und Studierenden an den beiden Hochschulen"<sup>112)</sup> dienen sollte.

Diese Publikationen stellen somit institutsoffiziell die durch den Versuch einer Integration von Fachstudium und Anleitstudium in zwei Fachbereichen erfolgte Revision des "Rahmencurriculum , A., Allgemeiner Teil" vom November 1972 dar.

Entsprechend der versuchten Integration von Fachstudium und Anleitstudium wird dann auch in der Publikation "Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr" der Ausdruck "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium" nicht mehr verwendet<sup>113)</sup>.

Als erfolgreicher Schritt zur Integration "erwies sich dabei vor allem der Weg einer Studienplanung, die nicht nur an die Bedingungen eines traditionellen Tätigkeitsfeldes anknüpft, sondern über die später zu bewältigenden Aufgaben die Tätigkeitsbereiche neu analysiert und bestimmt" <sup>114)</sup> - also die Tätigkeitsbereiche des Berufes Bauingenieur, Pädagoge, usw., des Studiums und des Offiziers. Die aus den für diese Tätigkeitsfelder erstellten Situationsanalysen zunächst je getrennt entwickelten Teilcurricula, Lernziele und Lerninhalte<sup>115)</sup> werden erst in der "Phase der Organisation des Studiums"<sup>116)</sup> zur Integration gebracht, "wenn geklärt ist, wo es Berührungspunkte, Überschneidungen, Verstärkungs-

effekte usw. gibt und wo nicht"<sup>117)</sup>.

Sieht diese Art der "Integration" zunächst mehr nach einer pragmatischen Lösung denn nach einer theoretischen Begründung aus, so macht die Anleitbegründung doch ersichtlich, daß der theoretische Hintergrund für diese Anleitungskonzeption eng mit der Curriculumtheorie verbunden ist<sup>118)</sup>:

1. Nur unter Nutzung der Möglichkeiten der modernen Curriculumtheorie kann bei zeitlicher Straffung des Studiums auf drei Jahre ein mit zivilen Hochschulen vergleichbarer Studienabschluß erreicht werden<sup>119)</sup>; damit wird z.T. die erziehungswissenschaftliche Komponente abgedeckt.

Anleitung wird 2. begründet durch die Anforderungen, die sich - entsprechend der Curriculumtheorie - "aus der Analyse der späteren Tätigkeitsfelder und 'den allgemeinen Lernzielen' herleiten"<sup>120)</sup>; damit wird z.T. die erziehungswissenschaftliche, überwiegend aber die gesellschaftswissenschaftliche Komponente abgedeckt.

Die dritte Begründung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung durch "streitkräftebedingte ... Anforderungen"<sup>121)</sup> trägt dagegen den besonderen Bedürfnissen des Militärs Rechnung, was sowohl die erziehungs- wie die gesellschaftswissenschaftliche Komponente z.T. abdeckt.

Dieser Begründungszusammenhang verspricht nun einmal eine wesentlich stärkere Orientierung der Curricula an künftigen Tätigkeitsfeldern denn an Wissenschaftssystematik<sup>122)</sup>, und er macht andererseits bei einem Vergleich mit der Anleitungsbegründung im "Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil" auch deutlich, daß die "ethische Dimension" der Anleitungsbegründung, die jetzt via der Qualität allgemeiner Lernziele Eingang in



das Curriculum findet, nicht allein von den Erfordernissen des Tätigkeitsfeldes Offizier bestimmt wird, sodaß die Anforderungen, die sich aus den allgemeinen Lernzielen ergeben und die, welche sich durch die Belange der Streitkräfte ergeben, zumindest gleichwertig nebeneinanderstehen.

Betrachtet man jedoch die normative Wirkung, die in diesen Publikationen den allgemeinen Lernzielen zugewiesen wird<sup>123)</sup>, so kann festgestellt werden, daß eigentlich nur die allgemeinen, aufgrund von Situationsanalysen und einer bildungspolitischen Entscheidung gewonnenen Lernziele den zentralen Bezugspunkt für die Anleitelemente bilden, oder umgekehrt: Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung wird über allgemeine Lernziele begründet; das bedeutet nun allerdings auch, daß Anleitung als eigenes, durchgängiges Element von Fachstudiengängen entfällt, nicht mehr Anleitung integriert wird, sondern erst über die Formulierung von allgemeinen Lernzielen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente in die Fachstudiengänge eingehen.

Die Funktion einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wird bei dieser Vorgehensweise dann erst durch die jeweiligen Qualitäten der allgemeinen Lernziele bestimmt sowie dadurch, ob sich über den Drei-Situationen-Ansatz genügend Berührungspunkte zwischen den Teilcurricula ergeben.

Soweit eine Kongruenz zwischen den allgemeinen Lernzielen, den Anforderungen der Streitkräfte und denen, die sich aus einem dreijährigen Studium ergeben, besteht, wird es genügend Berührungspunkte geben; diese Kongruenz wird es aber - auch nach Meinung der Autoren dieser Publikationen<sup>124)</sup> - nicht auf allen



Ebenen geben, da zumindest die allgemeinen Lernziele schon wegen der "Restgröße" zwischen Militär und ziviler Gesellschaft<sup>125)</sup> auf andere Tugenden und Verhaltensweisen zielen dürften, als die der militärischen Sinnstruktur adäquaten; und in der Tat - soviel sei hier vorweggenommen - das oberste allgemeine Lernziel "Partizipation"<sup>126)</sup> ist sicher nicht mit den Kategorien von Befehl und Gehorsam zu umschreiben.

Eine Instrumentalisierung der Anleitung auf die Verwendungszwecke des Tätigkeitsfeldes Offizier könnte sich allerdings dann ergeben, wenn schon nicht über die Formulierung von allgemeinen Lernzielen traditionelle soldatische Tugenden in die Anleitung eingehen, so doch die allgemeinen Lernziele von den Entscheidungsinstanzen ausschließlich in ihrer Funktion zur Überwindung systeminterner und systemexterner Legitimationsnöte akzeptiert würden - und dies auch nur wieder vorübergehend - sowie wenn das über die allgemeinen Lernziele angestrebte erziehungswissenschaftliche und sozialpsychologische know how von den Hochschulangehörigen und Entscheidungsinstanzen einzig im Sinne der Effektivitätssteigerung des Ausbildungssystems verstanden würde.

Die Begründung einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung via Curriculumtheorie durch allgemeine Lernziele bringt einerseits die Chance, daß durch die Formulierung allgemeiner Lernziele in die Fachstudiengänge Elemente einfließen können, die für das Ziel einer Optimierung des militärischen Ausbildungssystems durchaus dysfunktional sind - was bedeuten würde, daß diese Anleitung in ihrer Begründung dem funktionalen Ansatz ähnelt, durch die Qualität der allgemeinen Lernziele

langfristig und tendenziell aber auch Elemente des kritisch-emanzipatorischen Ansatzes enthalten könnte -, die darauf basierende Organisation einer Anleitung bringt allerdings dann den Nachteil, daß wegen der mangelnden Konkretisierung der allgemeinen Lernziele und der Problematik einer diesbezüglichen Inhaltszuordnung<sup>127)</sup> diese in relativer Isolierung von den fachspezifischen Lernzielen stehen und so in ihrer Unverbindlichkeit nur den Deckmantel für die technologische Anleitungskonzeption abgeben.

Um letzteres zu verhindern, wird von den Autoren betont, daß fachspezifische und allgemeine Lernziele sich nicht widersprechen dürfen<sup>128)</sup> und in einem deutlich erkennbaren Zusammenhang stehen müssen<sup>129)</sup>; deshalb werden dann auch den fachspezifischen Lernzielen die Lerninhalte zugeordnet<sup>130)</sup>, wobei - trotz zunächst bestehender relativer Beliebigkeit bei der Auswahl und Zuordnung von fachspezifischen Lerninhalten zur Erreichung der fachspezifischen Lernziele<sup>131)</sup> - aus den Inhaltsfeldern besonders solche Lerninhalte zu berücksichtigen sind, welche der Realisierung der allgemeinen Lernziele dienen<sup>132)</sup> und unter wissenschaftstheoretischen und wissenschaftssystematischen Gesichtspunkten "sowohl einen Erklärungsrahmen für eine Vielfalt von Fakten und Entwicklungstendenzen bereitstellen wie zur Problematisierung und Relativierung der Einzelphänomene beitragen"<sup>133)</sup>.

Dieser Versuch der Erreichung der allgemeinen Lernziele über die fachspezifischen Lernziele und deren jeweilige Inhaltsfelder beleuchtet aber gerade die nicht zu unterschätzende Unverbindlichkeit der allgemeinen Lernziele vor allem in jenen Fächern, in denen ein größeres Nebeneinander zwischen allgemeinen und fachspezifischen Lernzielen besteht:

Material können die allgemeinen Lernziele weitgehend anerkannt sein, aber funktional - eben auch in ihrer Bedeutung für die Inhaltsauswahl und an den Stellen, an denen sie sich in der Hochschule umsetzen in Praxis -, können sie umstritten sein<sup>134)</sup>; so gesehen besteht bei dieser Konzeption durchaus die Gefahr, daß die fachspezifischen Lernziele "leicht in den Vordergrund treten und wegen der mangelnden unmittelbaren Verbindlichkeit ... die allgemeinen Lernziele vergessen werden"<sup>135)</sup>; dies wird noch verstärkt durch die Problematik der Überprüfung von allgemeinen Lernzielen, da diese ja vorwiegend auf Verhaltensweisen und Tugenden abzielen<sup>136)</sup>.

So wird dann der Forderung, daß die allgemeinen Lernziele in jedem Falle zumindest "als verbindliche Regeln für die Methodik der akademischen Unterweisung zu verstehen"<sup>137)</sup> sind, durch die Einheit von Lern- und Sachstruktur Rechnung getragen<sup>138)</sup>, um die fachspezifischen Lernziele in einem den allgemeinen Lernzielen adäquaten hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmen anzustreben; auf diesen Rahmen werden dann auch weitgehend die Kriterien einer unmittelbar integrativen Anleitung übertragen: Lehreinheiten, die schon durch die Bestimmung ihrer Inhaltsfelder integrativ-interdisziplinär ausgerichtet sind<sup>139)</sup>, eine Orientierungsphase zu Beginn des Studiums mit einem das erste Trimester überdauernden Orientierungsprojekt<sup>140)</sup>, Projektstudium im dritten Studienjahr<sup>141)</sup>, Kleingruppenveranstaltung in Form von Tutorien, Übungen, Arbeitsgemeinschaften und Seminaren<sup>142)</sup>, aktive Lehrmethoden in Form von Referaten, Lehrgesprächen, dem "klinischen Verfahren"<sup>143)</sup>, ergänzt durch "Pflichtlektüre, programmiertes Lernen und audio-visuelle Methoden"<sup>144)</sup>; Team-teaching, interdisziplinäre Zusammensetzung auch der Studen-

ten<sup>145)</sup> (z.B. bei Projekten) und verstärkte Gewichtung auf die Vermittlung von Grundlagenwissen und Methodenkenntnissen<sup>146)</sup> ergänzen den Rahmen.

Hinzu kommt eine Studienberatung, die praktisch einmal schon vor Beginn des Studiums beginnt und neben umfangreicher Information über Studiengänge, Verwendungsmöglichkeiten und Entwicklungen im jeweiligen Berufsfeld dem Studienwilligen gleichzeitig hilft, "Klarheit über seine Neigungen und Fähigkeiten, Wünsche und Erwartungen und damit eine realistische Selbsteinschätzung zu gewinnen"<sup>147)</sup>, die zum anderen dann in der Form einer institutionalisierten Studienberatung unter Berücksichtigung allgemeiner wie fachlicher Aspekte - z.B. Fragen des Curriculum. - die gesamte Studienzeit überdauert<sup>148)</sup>.

Auch die bisherige Form der Kompaktprüfung am Ende des Studiums soll "durch ein System studienbegleitender Leistungsnachweise"<sup>149)</sup> mit einer Pluralität von Prüfungsformen, die jedoch nicht im Widerspruch zu den angestrebten Lernzielen stehen dürfen<sup>150)</sup>, ersetzt werden. Verlangt wird weiter die Errichtung eines Hochschuldidaktischen Zentrums zur Unterstützung von Evaluation und Revision der Curricula<sup>151)</sup>, eine paritätische Besetzung der Hochschulgremien und die "Beteiligung der Studenten an der Planung, Kontrolle und Revision der Curricula"<sup>152)</sup>.

Nicht zuletzt dadurch würde die Vereinzelung im akademischen Unterricht aufgebrochen und der Student könnte mit seinen Bedürfnissen und Möglichkeiten den Unterricht mitbestimmen<sup>153)</sup>; durch die gemeinsame Arbeit am Curriculum würde auch gleichzeitig die interdisziplinäre Kooperation wie die Kooperation zwischen Dozenten und Studenten verstärkt<sup>154)</sup>.

Abschließend ist zu konstatieren:

Die in den genannten Publikationen vorgestellte Anleitungskonzeption erfüllt weitgehend die Forderung nach einer Orientierung der Studiengänge an zukünftigen Tätigkeitsfeldern sowie nach einer Berücksichtigung der pädagogischen, psychologischen und sozialpolitischen Implikationen des Faches, der Studiengänge und der künftigen Berufspraxis<sup>155)</sup>. Durch die Übertragung "der Grundprinzipien der Curriculumtheorie vom schulischen auf den Hochschulbereich"<sup>156)</sup> wie durch den Schritt einer zunächst je getrennten Curriculumentwicklung für die Berufssituation - bezüglich des jeweiligen Faches -, die Offizierssituation und die Studiensituation, und ihrer späteren Integration auf der Ebene der Studienorganisation, entfällt Anleitung als eigenes Element von Fachstudiengängen und findet erst wieder über die Formulierung von allgemeinen Lernzielen und einer diesen adäquaten Inhaltszuordnung zu den fachspezifischen Lernzielen Eingang in das Fachcurriculum<sup>157)</sup>.

Da infolge des Drei-Situationen-Ansatzes schon immer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Elemente in den Teilcurricula - als Lernziele oder Lerninhalte - explizit präsent sind<sup>158)</sup>, bestünde tendenziell auch hier die Möglichkeit einer Verengung der erziehungswissenschaftlichen Anleitung auf reine Effektivitätssteigerung des Ausbildungssystems mit gleichzeitig geliefertem - in militärischen Funktionen nutzbaren - erziehungswissenschaftlichen und sozialpsychologischen "know how", sowie einer Verengung der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung ausschließlich auf die Verwendungssituation des Offiziersberufes; doch da die Begründung für eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung praktisch mit der allgemeinen Lernzieldiskussion zusammenfällt<sup>159)</sup>,

hängt bei diesem Ansatz die Qualität der Anleitung, d.h. in diesem Falle - Bezug genommen auf die vier vorgestellten Anleitungskonzeptionen - ihre Funktion, von der Qualität der allgemeinen Lernziele, von den diese intendierenden Qualifikationen ab.

Sowohl der curriculare Ansatz und die der Curriculumtheorie entsprechende normative Wirkung der allgemeinen Lernziele für die Konkretionen in der Curriculumentwicklung wie die Anreicherung der Studienplanung um antizipatorische Elemente<sup>160)</sup> weisen darauf hin, daß, unabhängig von der materialen Qualität der allgemeinen Lernziele, weder eine Verengung der erziehungswissenschaftlichen Anleitung auf reine Effektivitätssteigerung des Ausbildungssystems - als notwendiger Zusatz für die erfolgreiche Absolvierung eines dreijährigen Regelstudiums - noch eine Funktionalisierung der Anleitung auf die Verwendungszwecke des Offizierberufes beabsichtigt ist, daß vielmehr im Gegenteil die via allgemeiner Lernziele angestrebten Verhaltensweisen den jetzigen und vornehmlich zukünftigen Bedürfnissen der zivilen Gesellschaft zu entsprechen haben - d.h. auch aus einer diesbezüglichen Gesellschaftsanalyse abzuleiten sind - und auf deren Übertragung in das militärische System zielen - d.h., daß die Analyse der Gesellschaft auch den Rahmen abzugeben hat für die Analyse der Offizierssituation und die aus der Gesellschaftsanalyse abgeleiteten allgemeinen Lernziele den Rahmen für die aus der Analyse der Offizierssituation abgeleiteten tätigkeitsfeldbezogenen Lernziele.

Es bleibt dabei zunächst noch offen, inwieweit dann den auf eine Optimierung reproduktionsbezogener Funktionen des Ausbildungssystems zielenden Elementen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung von den "Belangen der Streitkräfte"<sup>161)</sup>



Grenzen gezogen werden - d.h. inwieweit die "Restgröße"<sup>162)</sup> dominant wird - und es bleibt noch offen, ob die gezeichnete Ambivalenz der Ausbildungs- und Bildungsreform in der Bundeswehr, da sie den Systembestand via Überwindung zumindest systeminterner Legitimationsdefizite sichert, zugleich aber den Überbau - d.h. die normativen Sinnstrukturen und das Steuerungsprinzip des militärischen Systems<sup>163)</sup> - wegen der tendenziell emanzipatorischen und partizipatorischen Funktion allgemeiner Lernziele bedroht, nur einstweilen und vorübergehend von den Entscheidungsinstanzen, speziell dem Bundesministerium für Verteidigung, in Kauf genommen wurde.

Es ist allerdings zu vermuten, daß - wie schon angedeutet - aus ganz anderen als den den "Überbau" bedrohenden Gründen an den Hochschulen der Bundeswehr die Funktion von allgemeinen Lernzielen nicht nur umstritten sondern mißachtet werden wird: Einmal wird wegen der gewählten Form der Integration von Fach- und Anleitstudium diese Anleitkonzeption nur in den Studiengängen nicht zum Begleitstudium oder zur ausschließlichen Effizienzzierung eines dreijährigen Regelstudiums degradieren, in denen es gelingt, bei der Zusammenfassung der Lehrinhalte zu Lehrereinheiten genügend Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Teilen des Curriculums auszumachen und sie im Curriculum zu verorten - dies ist in dem Curriculum "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften" weitgehend geschehen<sup>164)</sup>; zum anderen - und dies steht zu befürchten - werden wegen der weitgehenden Autonomie der Hochschulen weder die mit dieser Konzeption impliziten hochschuldidaktischen und -organisatorischen Konsequenzen gezogen noch die curricularen Vorarbeiten des SWInstBw als Grundlage und Modell für die Entwicklung und Organisation



anderer Fachcurricula - oder dann richtiger "Fach-Lehrpläne" - verwendet werden<sup>165)</sup>.

Damit würde dann nicht nur der via Wissenschaft und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung postulierte und erhoffte Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr scheitern, sondern auch eine inhaltliche Studienreform; d.h. in diesem Falle würden nicht nur "Praxisbezug" und "allgemeine Lernziele" zurückgesetzt hinter "Wissenschaftssystematik" und "fachspezifische Lernziele", sondern das Curriculum selbst verworfen, das Studium auf das formale und weitgehend auch inhaltliche Niveau eines dreijährigen prüfungsstrukturierten Schulbetriebes - angereichert um die "Belange der Streitkräfte" - gedrückt.

Deshalb scheint in dieser Sicht, wie auch Ellwein betont, entscheidend zu sein, daß überhaupt der Schritt zum Curriculum getan wird, und nicht unbedingt der zu einem bestimmten<sup>166)</sup>.

Dazu bedarf es aber dann nicht nur einer formalen Bestimmung<sup>167)</sup>, sondern vor allem auch der Bereitschaft und Mitarbeit der von einem zu erstellenden Curriculum Betroffenen - in erster Linie der Hochschullehrer und Studenten - da z.B. die Sicherung der Präsenz der allgemeinen Lernziele weniger Aufgabe einer Verordnung als Aufgabe aller am Curriculum Beteiligten ist<sup>168)</sup>. Die Bereitschaft zur Mitarbeit an der Curriculumentwicklung und der Curriculumrevision erscheint jedoch nicht voraussetzungsfrei<sup>169)</sup>, und mit der Erwartung bei Stellenausschreibungen, daß die Bewerber "an den Problemstellungen der Studienreform interessiert und bereit sind, an der Curriculumentwicklung mitzuwirken"<sup>170)</sup>, ist dies wohl noch nicht abgetan.

Das SWInstBw überläßt - entsprechend der Curriculumtheorie - in den Fachstudiengängen, in denen keine "integrierten" Fachcurricula nach Art der Curricula "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften" und "Vermessungswesen" vorgelegt werden konnten, in verstärktem Maße es den an der Curriculumentwicklung Beteiligten, nicht nur in welcher Weise und inwieweit sich statt der Optimierung produktionsbezogener Funktionen auch reproduktionsbezogene bei der Reform des Ausbildungs- und Bildungssystem der Bundeswehr durchzusetzen vermögen, sondern auch, ob die allgemeinen Lernziele nur eine Alibifunktion oder eine darüber hinausgehende haben<sup>171)</sup>.

Die personelle Verflechtung von WInstEBSK mit den Gründungsausschüssen der Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München und der Hochschule der Bundeswehr Hamburg durch Thomas Ellwein<sup>172)</sup> könnte den grundlegenden Mangel, daß die Curricula ohne die hauptsächlich Betroffenen entwickelt wurden<sup>173)</sup>, zumindest etwas mildern und auf eine wenigstens partielle Übernahme dieser Konzeption durch die Betroffenen hoffen lassen; dies wird dann letztlich eine Frage nach der Konsensfähigkeit der allgemeinen Lernziele und der Methode der Konsensfindung sein<sup>174)</sup>.

Die vorgestellte Konzeption einer Anleitung bzw. die Curricula, die für die Konstrukteure "eine allgemeine gesellschaftsbezogene, reformerische Aufgabe"<sup>175)</sup> bedeutete, bei der es inhaltlich "um die Verwirklichung von wenigstens einem Stück mehr Demokratie"<sup>176)</sup> ging, ist selbst Ergebnis des Bemühens um zumindest minimalen Konsens sowohl unter den Curriculumkonstrukteuren wie mit den Betroffenen und Zuständigen<sup>177)</sup>, d.h. auch mit den relativ strengen Vorgaben für die Curriculumentwicklung, die

sehr wohl die produktionsbezogenen Elemente der Reform in den Vordergrund stellten<sup>178)</sup>.

In den Widerständen gegen die gesellschaftswissenschaftlichen Elemente<sup>179)</sup> sowie den Widerständen mit den "Ansprechpartnern in der Bildungspolitik"<sup>180)</sup> und den widerstreitenden Interessen, "die das bildungspolitische Feld insgesamt bestimmen und die natürlich auch bei den Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr ihren Einfluß geltend zu machen suchten"<sup>181)</sup>, drückt sich nicht nur die Problematik der Bestimmung allgemeiner Lernziele und ihrer Verbindlichkeit für die gesamte Curriculumentwicklung aus, sondern auch die Konflikträchtigkeit der Ausbildungs- und Bildungsreform in den Streitkräften insgesamt, d.h. auch ihre Ambivalenz.

Über die dazu in der Öffentlichkeit geführte Diskussion und die dahinterstehenden Intentionen wird im Folgenden, zur besseren Kontrastierung der die Ambivalenz jeweils unterschiedlich gewichtet widerspiegelnden Anleitungskonzeptionen sowie zur Darstellung der Problematik einer Konsensfindung zwischen den Positionen einer weitgehenden Kompatibilität und der einer Inkompatibilität von Militär und Gesellschaft - bezüglich der Ziele einer Ausbildungs- und Bildungsreform in den Streitkräften und des mittels eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Hochschulstudiums für Offiziere eingeschlagenen Weges - eine kurze Darstellung gegeben.

### 3.3.3 Die Diskussion in Bundeswehr und Öffentlichkeit<sup>182)</sup>

Die von der Bildungskommission im Rahmen der Neuordnung von Ausbildung und Bildung in den Streitkräften vorgeschlagene Konzeption eines Hochschul-

studiums für zukünftige Offiziere, die Form erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteter Fachstudiengänge wie deren erste Konkretisierung - die Rahmencurricula - waren Gegenstand intensiver und weitgehend kontrovers geführter Diskussionen in Bundeswehr und Öffentlichkeit.

Charakteristisch für die kontroverse Argumentation bezüglich des Reformvorhabens ist die Tatsache, daß von einander gegensätzlichen Positionen ein und demselben Projekt nicht nur mit erheblicher Skepsis begegnet wurde, sondern dieses Projekt selbst zum einen als Instrument der Systemstabilisierung - im Sinne einer weiteren Militarisierung der Gesellschaft<sup>183)</sup> - und zum anderen als Instrument der Systemüberwindung verdächtigt wurde<sup>184)</sup>.

Sowohl die stark kontroversen Argumentationen bezüglich der Problematik eines wissenschaftlichen Studiums im Sinn der Art. 5 GG und des militärischen Prinzips von Befehl und Gehorsam<sup>185)</sup> oder einer späteren Integration der Hochschulen der Bundeswehr in Gesamtuniversitäten<sup>186)</sup> als auch gemäßigte Standpunkte eines "ja aber"<sup>187)</sup> verweisen auf die tatsächliche Ambivalenz dieser Streitkräftereform; so werden dann z.B. in den unterschiedlichen Vorstellungen von der Funktion eines wissenschaftlichen Studiums für Soldaten auch die jeweiligen Standpunkte bezüglich der Optimierung produktions- und/oder reproduktionsbezogener Funktionen einer Reform deutlich und weisen letztlich die dahinterstehende Argumentationsbasis einer weitgehenden Kompatibilität bzw. Inkompatibilität von Militär und Gesellschaft<sup>188)</sup> aus. Allerdings ist festzustellen, daß in der Diskussion auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen oder auf die erstellten Curricula explizit kaum eingegangen wird<sup>189)</sup>,

sondern diesbezügliche Aussagen in die jeweiligen Überlegungen zu den funktionalen und dysfunktionalen Aspekten der Reform eingehen.

Intensität der Kontroversen wie dahinterstehende Argumentationsbasen erinnern dabei an den die Geschichte der Bundeswehr durchziehenden Kampf um die Reformideen des Grafen Baudissin und bringen seinen Ansatz nicht dadurch nur wieder ins Bewußtsein, sondern auch ins Umstrittensein<sup>190)</sup>.

Das Spektrum der Skepsis oder Ablehnung von - aus militärischer Sicht - dysfunktionalen Elementen der vorgeschlagenen Streitkräftereform, die via wissenschaftliches Studium und Gesellschaftswissenschaften in die Reform eindringen könnten, reicht von der Argumentation, daß dadurch möglicherweise der Beruf des Soldaten in Frage gestellt werde<sup>191)</sup> oder die Einsicht in die Notwendigkeit des Berufes durch ein Sich-selbst-in-Frage-stellen geschwächt werde<sup>192)</sup>, die Bundeswehr in die gesellschaftspolitische Auseinandersetzung hineingezogen<sup>193)</sup>, Bundeswehr-Hochschulen beliebigen Demokratisierungstendenzen<sup>194)</sup> und einer einseitigen Beeinflussung unterworfen werden könnten<sup>195)</sup>, über die Befürchtung einer Unterbetonung der militärischen Belange<sup>196)</sup> und einer Schwächung der militärischen Schlagkraft<sup>197)</sup>, bis zu den Forderungen nach einem speziellen 'studium militare'<sup>198)</sup> oder wenigstens einer stärkeren Durchsetzung des Studiums mit militärbezogenen-wissenschaftlichen Disziplinen<sup>199)</sup>, einer Auswahl entsprechender Hochschullehrer<sup>200)</sup> und einer wissenschaftlichen Offiziersausbildung, die sich allein - oder wesentlich stärker - am Auftrag der Bundeswehr, an den Maximen einer Effizienzsteigerung im Sinne maximaler Kampfkraft und Kampfbereitschaft zu orientieren und alle anderen Aspekte dahinter anzustellen habe<sup>201)</sup>; Karstens abstruse Äußerung, daß die Führung im Ge-

fecht letzter Bezugspunkt jeder Offiziersbildung und -ausbildung zu sein habe<sup>202)</sup>, wie die des Mitglieds im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr München, Prof. Thomanek, daß jeder Student der Hochschulen der Bundeswehr "im Rahmen des Anleitstudiums wehrtechnische Grundlagen, also im wesentlichen 'Ballistik', als die Quelle aller wehrtechnischen Disziplinen, studieren muß"<sup>203)</sup>, verdeutlicht diese Argumentationsbasis noch und wirft auch gleichzeitig ein Licht auf die sich bei der Verwirklichung einer 'Anleitung' in den Hochschulen der Bundeswehr ergebenden Probleme.

Etwas subtiler und nicht an einer einseitig militärischen Position orientiert erscheint die Befürchtung, daß eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung, wegen der fast völligen Begrenzung des Studiums auf technische Fächer, allein wohl nicht zur Bewältigung des gesellschaftlichen und militär-strategischen Wandels ausreichen könnte<sup>204)</sup>, in der Reformkonzeption kognitive Bildung gegenüber charakterlichen Fähigkeiten überbetont werde<sup>205)</sup> und nichtberufsbezogene Bildung zu wenig berücksichtigt wird<sup>206)</sup>.

Der Zusammenhang der Ausbildungs- und Bildungsreform mit der Konzeption der "Inneren Führung" und ihrer Weiterentwicklung, wird gerade in dieser Argumentation, die sich gegen eine einseitige technische Funktionalisierung wendet und mehr pädagogische Aspekte beleuchtet, zum Ausdruck gebracht<sup>207)</sup>.

Von den an einer einseitig nicht militärischen Position orientierten Vertretern werden dagegen die selben Elemente der Reform weitgehend einer alleinigen Optimierung produktionsbezogener Funktionen des militärischen Systems verdächtigt; die Argumentationsbasis reicht von der Befürchtung, daß sich bei Berufungen



und Forschungsvorhaben die Interessen der Bundeswehr durchsetzen werden<sup>208)</sup> und die Bundeswehrhochschulen zu einem Hort reaktionärer Professoren werden<sup>209)</sup>, über die Vermutung, daß zur fächerbedingten Begrenztheit auch eine "Wissenschaftstheoretische Eindimensionalität der militärischen Hochschulen"<sup>210)</sup> hinzukomme, das Prinzip von Befehl und Gehorsam Wissenschaftlichkeit und "Forschendes Lernen" nicht zulasse<sup>211)</sup>, die Ausbildung zu sehr auf die Bereitschaft und Fähigkeit des Soldaten zum Kampf zielt, und die Soldaten dadurch in ein bestimmtes gedankliches und geistiges Schema gepreßt werden<sup>212)</sup>, bis hin zu der Befürchtung, daß an Bundeswehrhochschulen die Möglichkeit einer Hinterfragung der ideologischen Begründung und gesellschaftlichen Einordnung der Inhalte und Ziele der Ausbildung ausgeschlossen sei<sup>213)</sup>, eine Hinterfragung des eigenen Tuns<sup>214)</sup> und Lehrinhalte, welche die Bundeswehr selbst in Frage stellen könnten, vermieden werden<sup>215)</sup> und schließlich ein Schulbetrieb auf "höherer Ebene"<sup>216)</sup> nur zu ideologischen Absicherung der Existenzberechtigung der Bundeswehr und zur Vermittlung militärischer Normen und Verhaltensweisen diene<sup>217)</sup>.

Auf die Richtung einer stärkeren Militarisierung des Bildungswesens und der Gesellschaft weisen auch die weitergehenden Befürchtungen bezüglich des potentiellen Vorbildcharakters von Bundeswehrhochschulen für den Hochschulbereich<sup>218)</sup> wie der gesellschaftspolitischen Folgen "der Heranzüchtung einer dem militärisch-industriellen Komplex verpflichteten Elite"<sup>219)</sup>.

Von pauschaler Kritik Abstand nehmend und differenzierender Argumentation ist jene Position, die - aus Sorge um eine Verwirklichung auch der reproduktionsbezogenen Elemente der Reformkonzeption - Teilaspekte wie die bedingt freie Fachbereichswahl, die möglichen



Folgen eines überhasteten Aufbaus der Bundeswehrhochschulen und den hohen Leistungsdruck - bei gleichzeitigem "Mangel an erforderlicher Ausstattung und geeigneten Dozenten"<sup>220)</sup> - kritisch beleuchtet; dazu gehört auch die Forderung nach Gewährung der vollen Mitbestimmungsrechte für Studenten und der Absicherung der Freiheit von Lehre, Forschung und Lernen "durch entsprechende Organisation der Studieninhalte, der Studiengänge und der Lehrkörperstruktur"<sup>221)</sup>, wie auch der Hinweis des Leiters des Studentenbereichs der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Dietrich Genschel, auf die Gefahren einer "Isolierung gegenüber gesellschaftlichen, vor allem hochschulpolitischen Entwicklungen durch Aufrechterhaltung der Fiktion einer konfliktfreien Hochschulsituation"<sup>222)</sup>, der "Entstehung einer 'Teil-Elite' und damit wiederum (einer, d.Verf.) Desintegration der Bundeswehroffiziere aus der Gesellschaft der Bundesrepublik"<sup>223)</sup>.

Während also von denen, die an einer überwiegend einseitig militärischen Position orientiert sind, insgesamt vornehmlich die für eine Optimierung produktionsbezogener Funktionen potentiell dysfunktionalen Elemente der Reform kritisiert und beargwöhnt werden, sind es bei den an einer einseitig nicht militärischen Position orientierten Vertretern gerade die in Bezug auf eine Optimierung reproduktionsbezogener Funktionen potentiell dysfunktionalen Elemente der Reform; daß dabei jeweils die nämlichen Elemente der Reform Gegenstand von Kritik und Verdächtigungen sind, verweist nicht nur auf die grundsätzlich gegensätzlichen Standpunkte, sondern auch auf die mangelnde Einsicht in die notwendige Ambivalenz dieser Reformkonzeption, die ja nicht isoliert von gesellschaftlichen und politi-

schen Bedingungen stattfindet, sondern unter den Bedingungen des Anspruchs einer demokratischen Gesellschaft, deren äußere Sicherheit auch durch die Bundeswehr zu gewährleisten versucht wird.

So notwendig und wünschenswert - im Sinne einer materiellen Demokratietheorie<sup>224)</sup> - eine weitergehende Demokratiesierung und - im Sinne der kritischen Friedensforschung<sup>225)</sup> - eine Veränderung der gewaltandrohenden Kriegsverhinderung zugunsten nicht militärischer Formen der Friedenssicherung sind: Einseitige und doktrinär vorgebrachte Argumente der nicht-militärisch orientierten Position brachten das Reformkonzept, trotz seiner Ambivalenz, in den Ruch des "Reaktionären"<sup>226)</sup>, wo - statt Distanz - Auseinandersetzung mit der einseitig militärisch orientierten Position, kritische Distanzierung und rechtzeitige Mitarbeit zur erweiterten Realisierung reproduktionsbezogener Funktionen am Platz gewesen wäre<sup>227)</sup>; so blieb es weitgehend den Planern im Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr überlassen, auf die Kritiken Antwort zu geben, Einzelheiten zu den umstrittenen Punkten darzustellen<sup>228)</sup> und das Reformvorhaben durch die Erstellung entsprechender Curricula - implizit des aus den obersten Lernzielen abgeleiteten hochschuldidaktischen und organisatorischen Rahmens - inhaltlich abzusichern und voranzutreiben, auch wenn es innerhalb des Instituts in den Zielvorstellungen zur Reformkonzeption durchaus differente Vorstellungen gab<sup>229)</sup>.

3.4. Zur inhaltlichen Bestimmung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in den publizierten Curricula<sup>1)</sup>

Wie in den vorhergehenden Abschnitten aufgezeigt, können - infolge der curricularen Organisation des Studiums - die Anleitelemente inhaltlich im engeren Sinne nur über die allgemeinen Lernziele bestimmt werden; allgemeine Lernziele geben also Auskunft, zu welchen - über die jeweiligen tätigkeitsfeldbezogenen, oder fachspezifischen Lernziele hinausgehenden - Kenntnissen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen Anleitung führen soll.

Unter dem Blickpunkt politischer Bildung in der Bundeswehr stellt sich dabei die Frage, über welche Lernziele die Befähigung des Offiziers zur Erteilung politischen Unterrichts erreicht werden soll, was zugleich die Frage nach der Qualität dieses Unterrichts, d.h. nach seiner inhaltlichen und thematischen Zielsetzung impliziert.

Unter Zugrundelegung der eingangs erstellten Postulate bedarf es zur Beantwortung auch einer Einbeziehung der auf die Offizierssituation bezogenen tätigkeitsfeldorientierten Lernziele, da sich in der normativen Wirkung der allgemeinen Lernziele für tätigkeitsfeldorientierte Lernziele - oder besser in der Konfrontation zueinander - auch die Durchsetzbarkeit reproduktionsbezogener Funktionen bei der Reform des Ausbildungs- und Bildungssystems der Bundeswehr auf dem Gebiet der politischen Bildung ablesen lassen dürfte, und damit zugleich eine vorläufige Antwort auf die in der "Fragestellung" angesprochene Problematik gegeben werden könnte.

Eine Analyse der inhaltlichen Bestimmung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, die wegen der starken Vermittlung der

einzelnen Entwicklungsschritte auch eine Darstellung der allgemeinen Analysen wie der bildungspolitischen Option impliziert<sup>2)</sup>, erfordert zuvor jedoch noch eine Abklärung der mit einer Curriculumentwicklung verbundenen Legitimationsproblematik, wie sie von den Curriculum-Konstrukteuren am SWInstBw gesehen wurde<sup>3)</sup>.

### 3.4.1 Der curriculare Ansatz und seine Implikationen: Zur Legitimation und Deduktion von allgemeinen Lernzielen

Curriculares Arbeiten, als "lernzielorientiertes Lernen"<sup>4)</sup>, stellt Lernziele in den Mittelpunkt der Betrachtung und nicht, oder weniger, Lerninhalte; in der Unterscheidung von allgemeinen und tätigkeitsfeldbezogenen bzw. fachspezifischen Lernzielen drückt sich die jeweilige Intention der Lernprozesse aus, wobei die allgemeinen Lernziele von übergreifender Bedeutung sind<sup>5)</sup> und als Normensystem "entscheidenden Einfluß auf die konkrete Gestaltung der Lernprozesse"<sup>6)</sup> haben.

Allgemeine Lernziele mit ihrer umfassenden Gültigkeit für soziales Verhalten<sup>7)</sup> sind dabei bezogen auf die Gesellschaft<sup>8)</sup>, als Beitrag zu deren Stabilisierung oder aber auch zu deren Veränderung, wobei für das eine wie für das andere ein ursprünglicher Konsens fehlt<sup>9)</sup>; deshalb muß zumindest der gesellschaftspolitische Bezug der allgemeinen Lernziele und deren Auswirkung auf das Curriculum auch aufgezeigt werden<sup>10)</sup>, wie umgekehrt die allgemeinen Lernziele als Wertvorstellung auch wieder allgemein anerkannt sein müssen<sup>11)</sup>.

Für die Gewinnung von allgemeinen Lernzielen ergeben sich - infolge ihrer Widerspiegelung eines umstrittenen

Normensystems - erhebliche Schwierigkeiten, denn die Curriculum-Konstrukteure müssen die Lernziele rechte fertigen, müssen sich um "in der Sache plausible und politisch-sozial, 'annehbare' "<sup>12)</sup> Lernziele bemühen, denn Lernziele im Curriculum reduzieren die Unverbindlichkeit z.B. staatlich verordneter allgemeiner Lernziele<sup>13)</sup>, werden durch die Curriculumkonstruktion operationalisierbar und empirisch kontrollierbar.

So scheidet eine normative Legitimation<sup>14)</sup>, eine Übernahme traditioneller, nicht hinterfragter Normen, die weitgehend die für den Bestand der Gesellschaft und ihrer Herrschaftsstrukturen gewünschten sozialen und politischen Tugenden und Verhaltensweisen widerspiegeln, nicht nur wegen des Mangels an solchen eindeutigen, von allen akzeptierten Normen - infolge des einem freiheitlichen Rechtsstaat entsprechenden Pluralismus von politischen und weltanschaulichen Richtungen - aus<sup>15)</sup>, sondern auch wegen des - der Curriculumentwicklung immanenten - Beteiligungsanspruchs der davon Betroffenen, "also der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten"<sup>16)</sup>.

Ziel- und Wertkonflikte zwischen den an der Curriculumentwicklung Beteiligten und interessierten Gruppen könnten gelöst werden, bzw. zur Anerkennung der in den allgemeinen Lernzielen ausgedrückten Wertvorstellung könnten die Mitglieder eines sozialen Systems dadurch gebracht werden, in dem man sich auf eine, der Demokratietheorie entnommene, Verfahrenslegitimation<sup>17)</sup> beschränkt; d.h.: "Hat die Mehrheit im vorgeschriebenen Verfahren entschieden, muß sich die Minderheit beugen"<sup>18)</sup>.

Dies erscheint zwar auf der Ebene der Curriculumrevision als zu praktizierendes Verfahren z.B. eines Fachbereichsrates möglich<sup>19)</sup>, doch handelt es sich dabei nur um eine formale Legitimierung von Lern-

zielen, die einer wissenschaftlichen Begründung von Lernzielen nicht genügen kann<sup>20)</sup>.

Für die Lernzielbestimmung als wissenschaftlichen Arbeitsvorgang bleibt - als dritte Form der Legitimation curricularer Entscheidungen - die diskursive Legitimation<sup>21)</sup>, "die theoretische Ableitung der Normen"<sup>22)</sup>, als der Weg der materiellen Legitimierung von Lernzielen, "in dem Argumente ausgetauscht und Plausibilitätsüberlegungen angestellt werden"<sup>23)</sup>.

Zwar ist auch dieses Vorgehen nicht voraussetzungs-frei, doch werden die Axiome dabei auf zwei Annahmen beschränkt: auf die Vernunftfähigkeit des Menschen und auf die "von Natur aus gleichen Rechte aller Menschen"<sup>24)</sup>.

Die Begründung der allgemeinen Lernziele im "praktischen Diskurs"<sup>25)</sup> bzw. ihre Setzung steht zugleich im Wechselverhältnis mit der Gesellschaftsanalyse und einer bildungspolitischen Option<sup>26)</sup>, "weil man zur Analyse Vorentscheidungen über den wünschenswerten Zustand der Gesellschaft benötigt, sich aber umgekehrt aus der Analyse auch ergibt, welche Möglichkeiten der Verbesserung oder der Veränderung überhaupt denkbar sind"<sup>27)</sup>.

Zwar ist die Analyse der Gesellschaft, ihre Entwicklungstendenz oder die jeweilige Vorstellung vom wünschenswerten Zustand so dann begründbar, doch nicht der Kritik und anderen Vorstellungen entzogen<sup>28)</sup>, womit sich das Problem der Lernzielsetzung dann weniger auf das Ableitungsverfahren, als auf "das Finden eines Konsens"<sup>29)</sup> verlagert.

Dazu bedarf es wegen der engen Vermittlung von Gesellschaftsanalyse und allgemeinen Lernzielen auch einer "Durchsichtigkeit und Nachvollziehbarkeit der



Entwicklungsschritte"<sup>30)</sup> sowohl beim Ableitungsverfahren insgesamt wie bei der Analyse der Gesellschaft speziell; so werden dann - infolge des Fehlens einer umfassenden und allgemein anerkannten Gesellschaftstheorie<sup>31)</sup> - tiefgreifende politische Konflikte und wissenschaftliche Schwierigkeiten bei der Lernzielgewinnung nur vermieden werden können, wenn an die Stelle einer gesellschaftspolitischen Position eine gesellschaftstheoretische Analyse tritt<sup>32)</sup>, eine Analyse, welche "die Entwicklungstendenzen der Gesellschaft mit ihrem eigenen Anspruch und dem Normensystem"<sup>33)</sup> konfrontiert; diese Analyse wird wegen des zukünftigen Charakters allgemeiner Lernziele - d.h. "als Normen für in Zukunft zu Tuen-des"<sup>34)</sup> - notwendig Defizitanalyse sein<sup>35)</sup>, wobei im Bemühen um Konsens die weniger umstrittenen deskriptiven Passagen die analytischen überwiegen<sup>36)</sup>.

Andererseits bedarf es aber auch einer Analyse des gesellschaftlichen Selbstverständnisses, um die politische Strategie am Machbaren zu orientieren, um zu erkunden, was unter den analysierten gesellschaftlichen Gegebenheiten vom eigenen Ansatz durchzusetzen ist<sup>37)</sup>.

Indem die Curriculumkonstrukteure nun im Konstruktionsprozeß selbst versuchen, eine kritische Auseinandersetzung mit anderen Positionen vorwegzunehmen um sich auf Lernziele zu einigen, wird dadurch Deduktion und zugleich Legitimation geleistet<sup>38)</sup>.

Wo eine Relativierung der eigenen Position in dieser Auseinandersetzung trotz taktischer Überlegungen nicht mehr möglich ist - nicht zuletzt als Ausdruck wirklicher Reformabsicht<sup>39)</sup> -, gilt es zumindest, die eigene Position durchgängig zu klären und transparent darzulegen<sup>40)</sup>; "Geschieht das systematisch und überprüfbar genug, können andere das nachvollziehen und



gegebenenfalls die Planungsgrundlage ohne alle ihre Axiome übernehmen oder in der Curriculumrevision auch allgemeine Lernziele überprüfen und ändern. Die Arbeit auf Grund des Curriculum und die Arbeit am Curriculum wird jedenfalls erleichtert, wenn dessen Implikationen klar sind und es möglichst wenig Zweifel über die Ausgangspositionen gibt, von der aus das Bemühen um Konsens erfolgt<sup>41)</sup>.

In dieser Sicht wächst einer ausführlichen Darstellung der allgemeinen Analysen große Bedeutung zu, weisen sie doch den theoretischen Hintergrund der allgemeinen Lernziele aus<sup>42)</sup>; dabei nimmt die Analyse der Gesellschaft für die Setzung von allgemeinen Lernzielen und für die Beschreibung der zukünftigen Tätigkeitsfelder in der Curriculumentwicklung eine "zentrale Stelle ein, bildet sie doch zugleich die Rahmenanalyse für die zur Entwicklung tätigkeitsfeldbezogener Curricula notwendigen Analysen von Berufsstruktur und Wissenschaft"<sup>43)</sup>.

Im Folgenden wird eine - allerdings gekürzte<sup>44)</sup> - Vorstellung der in den in Anm.1 aufgeführten Publikationen geleisteten allgemeinen Analysen gegeben.

### 3.4.2 Allgemeine Analysen zur Gesellschafts-, Wissenschafts- und Berufsstruktur

Ausgehend von der Entwicklung zur modernen Industriegesellschaft, die gekennzeichnet ist von einer - im Vergleich zur Agrargesellschaft und Feudalsystem - bisher unbekannten Dynamik eines wirtschaftlichen und sozialen Wandels, eines Wandels, der sowohl einen Fortschritt gegenüber Agrargesellschaft und Feudalsystem bedeutet, aber zugleich, wegen seiner umwälzenden, revolutionären Art, eng mit dem Begriff

der Krise verbunden ist<sup>45)</sup>, werden eine Reihe von Merkmalen und Begriffen genannt, welche als Bedingungen für die Entwicklung des Industriesystems gelten wie z.B. das starke Anwachsen der Bevölkerung, die technische und die Agrar-Revolution, die Arbeitsteilung oder die Garantie des Eigentums, "Gewerbe-freiheit, Vertragsfreiheit, Konkurrenz, Markt, Tausch-prinzip, Gewinnstreben, Ausgleich der Interessen"<sup>46)</sup>; von diesen tragen einige von ihrer Genese an Wider-sprüche und gegensätzliche Entwicklungstendenzen in sich, welche prägend waren für die bisherige Ge-schichte der Industriegesellschaft:<sup>47)</sup> z.B. materieller Reichtum der Industrienationen auf Kosten von Umwelt-schäden und "Verarmung der heutigen Entwicklungs-länder"<sup>48)</sup>; ständiges Wirtschaftswachstum und - als Folge - eine teilweise "Verselbständigung des Wirt-schaftsprozesses von den tatsächlichen Bedürfnissen der Bevölkerung"<sup>49)</sup>; die Funktion des Marktes, über die Konkurrenz eines vielfältigen Angebots und einer vielfältigen Nachfrage zum Interessenausgleich im Sinne des Wohles aller beizutragen, erfüllte sich wegen einer zunehmenden Konzentration und Monopoli-sierung auf der Anbieterseite nur zeitweilig und teilweise, was dann schließlich das Gleichgewicht eindeutig zugunsten der Anbieter verschob<sup>50)</sup>; die Errungenschaft der Freiheits- und Gleichheitsrechte schaffte nur im politischen, nicht aber im wirt-schaftlichen Bereich gleiche Bedingungen, da die meisten Menschen auf dem Markt nur ihre Arbeitskraft anbieten und verkaufen konnten - schließlich mußten, um leben zu können -, während andere - als Folge von Kapitalbesitz - diese Arbeitskraft kaufen konnten<sup>51)</sup>; die darin auch zum Ausdruck kommende "Begrenzung des Menschen auf den Wert, den er auf dem Markt erzielt"<sup>52)</sup>, ließ die Normen menschlichen Zusammenlebens nicht un-berührt<sup>53)</sup>; "der wirtschaftliche Prozeß, der zur

Abschaffung materieller Not führen sollte, um den Menschen Zeit für seine eigentlichen Interessen zu schaffen, hat diese Interessen in erheblichem Umfang verschüttet" <sup>54</sup>).

Diese gegensätzlichen Entwicklungstendenzen zeigten sich in unterschiedlichsten Formen "immer wieder als Krisen der Gesellschaft" <sup>55</sup>), und sie sind auch von dem feststellbar, "der keine umfassende, einseitige und direkte Abhängigkeit der Gesellschaft von den ökonomischen Strukturen annimmt" <sup>56</sup>); auch wenn diese Widersprüche je nach ihrer historischen Entwicklung in oft unterschiedlicher Gestalt auftreten und ihre konkreten Erscheinungen oft nicht leicht auszumachen sind, sind sie doch von grundlegendem Charakter "für die gesellschaftliche Entwicklung" <sup>57</sup>).

In einem historischen Vergleich werden dann die Begriffe "Rollendifferenzierung" - als der soziale Tatbestand, "daß der einzelne in einer Vielzahl von sozialen Handlungsfeldern steht" <sup>58</sup>) - und, dadurch bedingt und ermöglicht, die berufliche und gesellschaftliche "Mobilität" - verbunden mit einer Verbesserung der sozialen Chancen, aber auch zugleich einer Steigerung des Leistungsdrucks - als Spezifika der modernen Gesellschaft herausgearbeitet <sup>59</sup>).

Diese Spezifika, die auch Folge der im Zuge der industriellen Revolution grundlegend veränderten Produktionsweise sind, finden ihren stärksten Ausdruck "in den gegenwärtigen Organisationsformen der Arbeit" <sup>60</sup>) - wie z.B. Spezialisierung und Arbeitsteilung - und bedingen damit auch eine Trennung von Wohn- und Arbeitsplatz, Arbeits- und Freizeit <sup>61</sup>).

Diese veränderten Organisationsformen, die dann statt individuellen und schöpferischen Fähigkeiten eher Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und Anpassung an den Arbeitsprozeß erfordern und damit eine andere Arbeits-

Ethik bedingen<sup>62)</sup>, führen zu sozialer Umschichtung, einer Zunahme unselbständiger, abhängiger Arbeiter und "zu Entfremdungsprozessen, die sich auf das Produkt der Arbeit wie auf den Produktionszusammenhang allgemein beziehen"<sup>63)</sup>.

In diesem Zusammenhang wird dann weiter ausgeführt, daß als Ersatz für die verlorengegangene Identifikation mit Arbeit und Beruf ein - eben auch durch diese veränderten Organisationsformen der Produktion erst möglich gewordenen und im Vergleich zu früher viel größeres - Güter- und Konsumangebot dient<sup>64)</sup>, das aber infolge einer so auf Wachstum angelegten Wirtschaft - bei hoher Verschleißquote und erheblichem Konsumzwang - wiederum nur eine höchst "widersprüchliche Freiheit in der Konsumsphäre"<sup>65)</sup> bietet.

Entsprechend der Kurzlebigkeit der Güterwelt wandeln sich auch "die darauf bezogenen Teile des Normensystems schnell"<sup>66)</sup>, was durch die Rückwirkung auf das gesamte Normensystem zu einer erschwerten Orientierung des einzelnen führt und die Massenmedien vielfach an die Stelle traditioneller Orientierungsinstanzen treten läßt<sup>67)</sup>. Auf Grund der mangelnden Fähigkeit des einzelnen, die durch Massenmedien gelieferte Fülle von Information auch zu verarbeiten, tragen diese wiederum bei zu einer Steigerung der "Unsicherheiten gegenüber den gesamten Lebensbedingungen"<sup>68)</sup>.

Auf dem Hintergrund einer Trennung von Staat und Gesellschaft und den zum Schutz der privaten Sphäre vor Staatseingriffen dienenden Grundrechten ergaben sich - so wird weiter ausgeführt - durch die industrielle Revolution Entwicklungen, die - über "die Machtballung im privaten Bereich aufgrund ökonomischer Verfügungsgewalt"<sup>69)</sup> und deren Einflußnahme auf die Politik - dem Prinzip "von der rechtlichen und poli-

tischen Gleichheit aller"<sup>70)</sup> widersprechen; da diese Ungleichheiten aber - nicht zuletzt durch Sozialisation - in der Gesellschaft weitgehend erhalten bleiben<sup>71)</sup>, führten diese Entwicklungen schließlich auch zu Defiziten der Verfassungswirklichkeit gegenüber den grundgesetzlichen Normen eines Rechts- und Sozialstaates<sup>72)</sup>.

Eine an diesen Normen orientierte Politik hat dann unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen<sup>73)</sup> die Verhältnisse so zu verbessern, "daß die grundlegenden Prinzipien der Gleichheit vor dem Recht, des Anspruchs auf soziale Sicherung, des Anspruchs auf persönliche Entfaltung und Selbstverwirklichung und damit des Anspruchs auf Freiheit für alle und für alle in gleicher Weise gelten"<sup>74)</sup>.

Während sich einer - hinsichtlich dieser Prinzipien - im Grundsätzlichen unumstrittenen Politik, bei ihrer Realisierung und Konkretisierung, oft erhebliche Widerstände seitens partikularer Interessen entgegenstellen und sich der Staat diesen gegenüber oft relativ ohnmächtig gegenüber sieht<sup>75)</sup>, gewinnt er andererseits immer mehr Bedeutung "als globale Steuerungsinstanz für eine überraschungsfreie Entwicklung der Gesellschaft und der Wirtschaft"<sup>76)</sup>, was zu verstärkter Bürokratisierung - "als Folge und Ausdruck der Komplexität der Lebensverhältnisse"<sup>77)</sup> - und zu einem weiteren Vordringen staatlicher Tätigkeit in früher privat verwaltete Bereiche führt<sup>78)</sup>. So drückt sich neben der "Vergesellschaftung des Staates" in der "Verstaatlichung der Gesellschaft" ein weiteres Merkmal der widersprüchlichen Entwicklung moderner Gesellschaften aus - dies alles auch vor dem Hintergrund einer "zunehmenden Internationalisierung nahezu aller einzelstaatlichen Probleme"<sup>79)</sup>.



Bezüglich der Analyse der Berufsstruktur wird anschließend ausgeführt<sup>80)</sup>, daß der mit der industriellen Revolution beginnende rasche wirtschaftliche und soziale Wandel sowie die veränderten Organisationsformen der Arbeit schließlich dazu führten, daß sich auch die sozialen Voraussetzungen für die Komponenten einer in Deutschland traditionellen Berufsvorstellung - die, wie schon angeführt, des Berufsethos und die "der Bedeutung des Berufes, um die lebensentscheidende Wirkung der Berufswahl"<sup>81)</sup> - veränderten.

Diese Veränderungen drücken sich vor allem darin aus, daß Berufe - im Vergleich zu früher - "nicht mehr in gleicher Weise auf Dauer gestellt"<sup>82)</sup> sind, Berufswechsel notwendig werden und neue Berufe entstehen<sup>83)</sup>; zunehmende Spezialisierung auf der einen Seite und zugleich starke Vereinheitlichung, wie sie "in der Bezeichnung von neuen Großgruppen ... (Arbeiter, Angestellte, Büropersonal oder Dienstleistungspersonal)"<sup>84)</sup> zum Ausdruck kommt, auf der anderen, wie der zunehmende Gewichtsverlust des Berufes im Leben des einzelnen<sup>85)</sup> sind weitere Zeichen eines grundsätzlichen Wandels der Berufsvorstellungen wie der Berufsstruktur. Da sich dies alles auch im Ausbildungssystem widerspiegelt, erscheint - bei zunehmender Differenzierung und Spezialisierung - die Entfaltung von Lernfähigkeit am ehesten die Voraussetzung für eine "lebenslange Beschäftigung in einem Berufsfeld"<sup>86)</sup> wie für einen Berufswechsel zu schaffen<sup>87)</sup>.

Eine Ausbildungsreform - so wird gefolgert - muß also sowohl das Berufsfeld in der Ausbildung berücksichtigen wie auch die Notwendigkeit der Vermittlung von Grundlagenwissen, Methodenkenntnissen, "der Entfaltung von Lernfähigkeit, der Fähigkeit zur Partizipation und auch zu einer gewissen Distanz zum

Beruf"<sup>88)</sup>, um so den einzelnen an die neuen Erfordernisse des Berufsfeldes wie auch zur aktiven Teilnahme an den Veränderungen und Erneuerungen im Berufsfeld vorzubereiten.

In der Analyse fortfahrend werden zur Entwicklung der Wissenschaft folgende Trends dargestellt:<sup>89)</sup> Der seit ungefähr 150 Jahren feststellbare Trend einer nahezu explosionsartigen Vermehrung des von Wissenschaft verarbeiteten Wissens führte zu wissenschaftlicher Arbeitsteilung und Spezialisierung<sup>90)</sup>; einhergehend mit der verstärkten Verwertbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse wuchs deren gesellschaftliche und politische Bedeutung, was umgekehrt zu ihrer Einordnung in die Funktionen des politischen und sozialen Systems führte und schließlich die Funktionalisierung der Wissenschaft bedeutet<sup>91)</sup>.

Als weiterer Trend wird festgestellt, daß Wissenschaft - in der Wendung gegen ihre Funktionalisierung - "zunehmend ihre Einheit verliert"<sup>92)</sup>, weil sich "kein Einvernehmen mehr darüber erzielen läßt, welchen Interessen Wissenschaft dienen soll und faktisch dient. Im Streit ist auch, ob und wie diese Interessen jeweils das Arbeitsergebnis beeinflussen"<sup>93)</sup>.

Da Wissenschaft in Folge der "Verwissenschaftlichung der Gesellschaft" auch zunehmend Macht bedeutet, stellt sich in diesem Zusammenhang auch immer stärker die Frage nach der Verantwortlichkeit von Wissenschaft<sup>94)</sup>.

Für die Curriculumentwicklung ergeben sich daraus als zu berücksichtigende und aufzunehmende Kriterien: exemplarisches Lernen mit der Priorität jener Grundlagen, "welche die allgemeine Lernfähigkeit fachlich untermauern"<sup>95)</sup>; Widerspiegelung wissenschaftlicher Arbeitsteilung im Lernprozeß und "unmittelbare Be-

•



gegnung mit Forschung"<sup>96)</sup>; Thematisierung der Funktionalisierung von Wissenschaft und der damit einhergehenden Gefährdung wissenschaftlicher Freiheit, wie umgekehrt Thematisierung des Machtfaktors Wissenschaft und der damit verbundenen Verantwortlichkeit<sup>97)</sup>; schließlich Wissenschaftstheorie, "damit eigenständig über den Stellenwert von Wissenschaft in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaft reflektiert werden kann"<sup>98)</sup>.

### 3.4.3 Allgemeine Lernziele

Die Ableitung der allgemeinen Lernziele erfolgt einmal - wie schon erwähnt - aus den dargestellten Analysen, die, obgleich sie unterschiedliche Beurteilungsmöglichkeiten zulassen, doch gemeinsam auf die raschen Veränderungen und oft widersprüchlichen Entwicklungen hinweisen, und zum anderen - im Bemühen um Konsens - durch den Bezug auf das - im Kern unumstrittene - Normengefüge der Grundrechte<sup>99)</sup>.

So wird - unter Bezugnahme auf ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom Jahre 1956, in dem Geistesfreiheit, die Auseinandersetzung der Ideen, als Voraussetzung für das Funktionieren des Systems einer freiheitlichen Demokratie bezeichnet wird<sup>100)</sup> - ausgeführt, daß sich aus dem im Normengefüge der Grundrechte zum Ausdruck gebrachten Menschenbild - als eines selbständigen Individuums, das zwar Gesetzen und Normen unterworfen ist, das aber auch an der Weiterentwicklung und Auseinandersetzung mit diesen Gesetzen und Normen mitwirken kann und soll, um so die freiheitliche Demokratie vor Erstarrung zu bewahren und zu ihrem Funktionieren beizutragen - diese Mitwirkung des einzelnen, seine Fähigkeit zur *P a r t i z i p a t i o n* als oberstes allgemeines Lernziel begründen läßt<sup>101)</sup>.

Partizipation als oberstes allgemeines Lernziel ist somit "demokratische Norm wie Ergebnis einer Analyse von Gesellschaft, Beruf und Wissenschaft"<sup>102)</sup>, wenn das selbstbestimmende Individuum eben auch an den angesprochenen raschen Veränderungen teilhaben muß, will es ihnen nicht bloß ausgeliefert sein<sup>103)</sup>.

Dieses oberste allgemeine Lernziel wird, um im Curriculum wie im Studium die ihm zugewiesene Rolle überhaupt einnehmen zu können, aufgefächert und konkretisiert in die Lernziele Kreativität, Kommunikation und Engagement: "Partizipation als oberstes allgemeines Lernziel konkretisiert sich und läßt sich erreichen, wenn der einzelne kreative und kommunikative Fähigkeiten mitbringt und sich zu engagieren vermag"<sup>104)</sup>.

Kreativität setzt Flexibilität, "die Offenheit für neue Entwicklungen und die Bereitschaft ... sich darauf einzustellen"<sup>105)</sup>, voraus; mit ihr verbunden ist Kritikfähigkeit, "die Fähigkeit, eine Situation oder ein Problem unter verschiedenen Aspekten und damit differenziert zu betrachten, ... sich immer wieder neu darum zu bemühen, den eigenen Standpunkt auszumachen und zu befragen"<sup>106)</sup>; zu diesen individuellen Fähigkeiten kommen als Lernziele noch hinzu die Fähigkeit zur sinnvollen Arbeitsorganisation, die Steigerung der Lernfähigkeit und damit auch die Fähigkeit zur Innovation<sup>107)</sup>.

Da "Mitwirkung" immer in Gemeinschaft, nie isoliert für den einzelnen, stattfindet, wird dem obersten Lernziel weiter die Fähigkeit zur Kommunikation zugeordnet<sup>108)</sup>, wobei durch die Betonung der aktiven Teilhabe an der Kommunikation die Bedeutung und die Notwendigkeit einer Erweiterung dieser - im Sozialisationsprozeß wenig geförderten - Fähigkeit besonders hervorgehoben wird<sup>109)</sup>. Kommunikation setzt dann sowohl die Bereitschaft wie die Fähigkeit zur Kooperation

voraus - was nicht nur Tugenden wie Geduld und Hilfsbereitschaft betrifft, sondern auch "Techniken der Zusammenarbeit, der Arbeitsteilung, der Feststellung unterschiedlicher Fähigkeiten und deren sinnvoller Einsatz"<sup>110)</sup> - und erfordert gleichzeitig auch Toleranz sowie die Fähigkeiten der Informationsfindung, -aufnahme und -weitergabe und der Interessenartikulation<sup>111)</sup>.

Mit Engagement, als dem dritten Zielbereich einer Konkretisierung des obersten Lernziels Partizipation, ist die Bereitschaft und die Fähigkeit angesprochen, sich gegen Entwicklungen zu wenden, "welche die Selbständigkeit des Menschen übermäßig eingrenzen oder gar unterdrücken"<sup>112)</sup>.

Engagement wiederum setzt Entscheidungsbereitschaft, Entscheidungsfähigkeit und Differenzierungsvermögen voraus<sup>113)</sup>; dazu gehören aber auch die Fähigkeiten "Konflikte ertragen und austragen zu können"<sup>114)</sup>, Verantwortungsbereitschaft und Zivilcourage<sup>115)</sup>, wobei letztere durch Kompromißbereitschaft und die Bereitschaft, "sich mit anderen zu solidarisieren, ergänzt und angereichert wird"<sup>116)</sup>.

Wird - wie im vorliegenden Falle - "die demokratisch verfaßte Gesellschaft im Sinne des Grundgesetzes"<sup>117)</sup> als Ausgangspunkt für die Lernzielableitung akzeptiert, dann erscheinen die aufgeführten Lernziele, auch wenn diese anders beschrieben werden können, als bildungspolitische Option nicht nur wünschbar, sondern notwendig, denn eine demokratisch verfaßte Gesellschaft "bedarf des aktiven Bürgers, der seine Selbstverwirklichung nicht nur in einem isolierten privaten Bereich, sondern auch in der Teilhabe an der politischen und sozialen Entwicklung findet und der angesichts der zahlreichen Veränderungsprozesse nicht nur Opfer der jeweiligen Entwicklung ist, sondern im Rahmen

objektiver Möglichkeiten diese auch gestaltet, d.h. im ständigen Ausgleich der Interessen und Ideen Zukunft antizipiert"<sup>118)</sup>.

Da nicht alle allgemeinen Lernziele einzeln aufgeführt wurden, sollen sie in ihrer jeweiligen Zuordnung im Überblick noch einmal dargestellt werden<sup>119)</sup>:

Allgemeine Lernziele:

Befähigung zu:

Partizipation

| <u>Kreativität</u>       | <u>Kommunikation</u>        | <u>Engagement</u>              |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|
| Flexibilität             | Kooperation                 | Konfliktaus-<br>tragung        |
| Kritik                   | Sozialer Sensibi-<br>lität  | Entscheidung                   |
| Differenzierung          | Toleranz                    | Ertragen von<br>Unsicherheit   |
| Problemlösen             | Informations-<br>aufnahme   | Übernahme von<br>Verantwortung |
| Arbeitsorganisa-<br>tion | und -weitergabe             | Zivilcourage                   |
| Innovation               | Interessenarti-<br>kulation | Solidarität                    |
| Gestaltung               |                             | Zukunftsanti-<br>zipation      |

Da sich die hier vorgestellten allgemeinen Lernziele - wie schon erwähnt - weitgehend erst in den tätigkeitsfeldbezogenen Lernzielen konkretisieren<sup>120)</sup>, erscheint zur inhaltlichen Bestimmung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - bzw. von politischer Bildung - eine Darstellung der "Offizierssituation"<sup>121)</sup>, d.h. der Beschreibung des Tätigkeitfeldes eines zukünftigen Offiziers und der daraus - und im Zusammenhang mit den allgemeinen Lernzielen - entwickelten tätigkeitsfeldorientierten Lernziele, notwendig zu sein, zumal die Offizierssituation nicht nur eine spezielle Begründung für eine Anleitung liefert<sup>122)</sup>, sondern sich gerade aus ihrer Beschreibung die Lernzielkonfrontation zwischen den funktionalen Elementen - der unmittelbaren Verwertbarkeit im militärischen System - und den - auf verstärkte Partizipation zielenden, für das Prinzip von Befehl und Gehorsam - potentiell dysfunktionalen Elementen zuspitzen dürfte, zugleich aber auch einer Lösung zugeführt werden muß<sup>123)</sup>.

Auch wenn betont wird, daß ein tätigkeitsfeldorientiertes Curriculum nicht alle aufgezeigten Veränderungsmöglichkeiten hinsichtlich des Berufsfeldes berücksichtigen muß<sup>124)</sup> - zumal ja partizipatorische Fähigkeiten schon im Curriculumansatz und über allgemeine Lernziele insgesamt zum Tragen kommen<sup>125)</sup>, und wohl wegen des Zwanges zur "Mehrheitsfähigkeit" auch weiterreichende Konsequenzen aus den allgemeinen Lernzielen aus taktischen Gründen nicht unbedingt darzustellen sind<sup>126)</sup> -, so wird es für die inhaltliche Bestimmung von politischer Bildung entscheidend darauf ankommen, ob und wie sich einmal die Partizipationsnorm auch auf den militärischen Bereich auswirkt und zum anderen, ob und in welcher Weise sich aus einer - den gegenwärtigen Status quo transzendierenden - Beschreibung zukünftiger militärischer

Tätigkeitsfelder<sup>127)</sup>, die Lernziele Innovation und Zukunftsantizipation - als Fähigkeit und Bereitschaft, einen sicherheitspolitischen Wandel hin zu einer, das Militär nicht mehr oder gemindert benötigenden, Friedenssicherung zumindest gedanklich vorwegzunehmen und ihn befürwortend zu sichern - im Curriculum verorten lassen; d.h. ob und in welcher Weise die sich aus den allgemeinen Lernzielen ergebenden Konsequenzen - jetzt weitgehend eingeschränkt auf die angesprochenen zwei Problembereiche - auch für die aus der Beschreibung der Offiziersssituation abgeleiteten tätigkeitsfeldorientierten Lernziele gezogen werden.

#### 3.4.4 Analyse der Offiziersssituation und daraus abgeleitete tätigkeitsfeldbezogene Lernziele

In der Beschreibung der Offiziersssituation<sup>128)</sup> wird von der Überlegung einer weitgehenden Kompatibilität von Militär und ziviler Gesellschaft und damit von einer weitgehenden Unterscheidbarkeit zwischen "militärspezifischen und zivilvergleichbaren Tätigkeitselementen des Soldaten"<sup>129)</sup> ausgegangen.

Ein wissenschaftliches Studium bezieht sich dann in Folge der Betonung der fachlichen Ausbildung des Offiziers - die Vorbereitung auf ausschließlich militärische Tätigkeiten geschieht in der militärischen Ausbildung<sup>130)</sup> - zwar stärker auf solche Tätigkeitselemente des Soldaten, die mit zivilen Tätigkeitsfeldern vergleichbar sind<sup>131)</sup>, doch zur Erreichung von Berufsfähigkeit müssen auch "wesentliche Elemente des beruflichen Handelns, die über das Studienfach im engeren Sinne hinausreichen, ... Gegenstand wissenschaftlichen Denkens und Fragens"<sup>132)</sup> sein; da die Bundeswehr den Rahmen abgibt,



innerhalb dessen sich jegliche berufliche Tätigkeit in den Streitkräften abspielt<sup>133)</sup>, müssen auch die Bedingungen der Bundeswehr und ihre politischen und gesellschaftlichen Besonderheiten, aber auch die die Bundeswehr erfassenden gesellschaftlichen Veränderungen<sup>134)</sup> wie sicherheitspolitischen Wandlungen<sup>135)</sup> in die Lernzielbestimmung eingehen<sup>136)</sup>.

So erfaßt dann z.B. "Demokratisierung", die "Zunahme partizipatorischer Elemente in den Entscheidungsvorgängen"<sup>137)</sup> - als ein wichtiges Kennzeichen des gegenwärtigen gesellschaftlichen Veränderungsprozesses - auch die Streitkräfte<sup>138)</sup> und bekommt in ihnen zudem einen besonderen Akzent, da der Widerspruch zwischen Partizipation und dem militärischen Prinzip von Befehl und Gehorsam verschärft wird<sup>139)</sup>; derartige Konflikte zwischen Militär und Gesellschaft - so wird weiter konstatiert - "müssen teils ausgehalten, teils ausgetragen werden"<sup>140)</sup>.

Das Berufsbild des Bundeswehrsoldaten prägt diesen Widerspruch genauso wie der im Leitbild vom Staatsbürger in Uniform zum Ausdruck gebrachte Widerspruch von der "Rolle des Soldaten, der in bezug auf seine soldatische Funktion rechtlich eingeschränkt ist, ... die Rolle des politisch freien, an der politischen Willensbildung teilnehmenden Staatsbürgers"<sup>141)</sup>, aber nicht ausschließt.

Das Berufsbild ist weiterhin gekennzeichnet durch den Primat der Politik, womit jedes militärische Handeln der politischen Begründung bedarf<sup>142)</sup>; so bilden die Streitkräfte im Rahmen einer auf "Friedenssicherung und friedliche Konfliktbewältigung gerichteten Sicherheitspolitik"<sup>143)</sup> die militärische Komponente, was - unter Zugrundelegung der Strategie der Abschreckung - ihre ständige Einsatzbereitschaft bedeutet<sup>144)</sup>.

Ist in dieser Weise "militärischer Auftrag und Streitkräfteplanung ausschließlich eine Funktion der Sicherheitspolitik"<sup>145)</sup>, so betreffen sicherheitspolitische wandlungen in Form von Truppenverminderungen und einer allseitigen Senkung des Rüstungsniveaus auch die Streitkräfte der Bundeswehr und bestimmen damit "die Tätigkeit des Bundeswehroffiziers in absehbarer Zukunft"<sup>146)</sup> mit, wie die Bundeswehr umgekehrt auch die Aufgabe hat, diesen Wandel zu sichern<sup>147)</sup>.

Da die Existenz wie der Umfang der Streitkräfte durch diesen sicherheitspolitischen Rahmen bestimmt werden, muß, so wird betont, "vor allem dieser Ausschnitt der Politik Gegenstand der politischen Bildung in der Truppe sein: Die Bundeswehr steht vor der Notwendigkeit, dem neu einberufenen Wehrpflichtigen die politische Begründung für Bundeswehr und Wehrdienst zu vermitteln"<sup>148)</sup>.

Neben dem Wandel der gesellschaftlichen, politischen und rechtlichen - z.B. Wehrgesetzgebung<sup>149)</sup> - Rahmenbedingungen beeinflußt auch der technologische Wandel die Rahmenbedingungen für die Tätigkeiten im Berufsfeld des Offiziers; so verlangt z.B. die Modifizierung der vertikalen Hierarchie zugunsten größerer Entscheidungsspielräume der jeweiligen untergebenen "Sachverständigen" - als Folge einer Differenzierung und Komplizierung der Technik - ein verändertes Führungsverhalten<sup>150)</sup>.

Vielfach wird nach dem Hochschulstudium und der militärischen Ausbildung die Tätigkeit als Einheitsführer den Beruf des Offiziers ausmachen; deshalb müssen auch diese spezifisch militärischen Tätigkeitselemente in der Lernzielformulierung zum Ausdruck kommen, wobei, unbeschadet der spezifischen fachlichen Aufgaben der Einheit und des sich daraus ergebenden fachlichen Tätigkeitfeldes des Einheitsführers

- darauf bereiten die entsprechenden Fachstudiengänge vor<sup>151)</sup> -, auf jene Tätigkeiten abzustellen ist, "die mit unterschiedlichen Schwerpunkten jeder Einheitsführer wahrzunehmen hat"<sup>152)</sup>.

Diese Tätigkeiten bestehen unter anderem in der Ausbildung der Soldaten - dazu gehört auch die Planung, Organisation und Überwachung aller Ausbildungsgänge der Einheit<sup>153)</sup> -, "in der Koordination der betrieblichen Teilbereiche"<sup>154)</sup>, in der Personalführung<sup>155)</sup> und in der Materialverwaltung<sup>156)</sup>.

Zwar grenzt sich das Berufsfeld Bundeswehr gegenüber andere Berufsfelder auch ab<sup>157)</sup>, doch erlaubt der Auftrag und die Struktur der Bundeswehr keine Isolierung "von der gesellschaftlichen und politischen Entwicklung in der Bundesrepublik"<sup>158)</sup>.

Indem sich gesellschaftliche Spannungen und Gegensätze auch in der Bundeswehr widerspiegeln, wird gefolgert, daß es zur Aufgabe der Offiziere auch gehört, diesbezügliche "Kontroversen und Konflikte für die innere Entwicklung der Streitkräfte und für ihr Verhältnis zur Gesellschaft produktiv werden zu lassen"<sup>159)</sup>, was auch "die Frage nach der Paradoxie soldatischer Existenz im Zeitalter der Massenvernichtungswaffen"<sup>160)</sup> betrifft, wenn die Bundeswehr diejenigen politischen Veränderungen mitsichert, "die zu einem Sicherheitssystem mit weniger Militär führen sollen"<sup>161)</sup>.

Entsprechend den angeführten Tätigkeiten des Offiziers als Einheitsführer gehen die - im Sinne einer Anleitung - erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elemente in die aus der "Planung und Durchführung von Ausbildungsprozessen" abgeleiteten Lernzielformulierungen ein<sup>162)</sup>; davon beziehen sich 6 Lernzielformulierungen auf die erziehungswissenschaftliche Komponente und 14 auf die gesellschafts-

wissenschaftliche<sup>163)</sup>; auf die Personal und Material verwaltende Tätigkeit beziehen sich dagegen nur 4 tätigkeitsfeldbezogene Lernziele<sup>164)</sup>, während das Tätigkeitsfeld der "Einsatzvorbereitung und -leitung der Einheit" im Curriculum ausgespart ist, weil darauf die militärfachliche Ausbildung vor und nach dem Studium vorbereitet<sup>165)</sup>.

Somit wird den auf die gesellschaftswissenschaftliche Komponente von Anleitung bezogenen Lernzielen, die sich vornehmlich um die Komplexe Militär und Gesellschaft, Kollektive Sicherheit, politisch-ökonomisches System in der BRD gruppieren<sup>166)</sup>, Priorität zugewiesen. Der übergeordnete Bezugsrahmen für das Tätigkeitsfeld des Offiziers lautet dabei: "Der Offizier führt im Rahmen der Politik der Friedenssicherung den militärischen Auftrag der politischen Führung unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland aus"<sup>167)</sup>, wobei er als "Einheitsführer in dem besonderen militärischen Gewaltverhältnis ... die Einsatzbereitschaft seiner Einheit sicher (stellt, d.Verf.)"<sup>168)</sup>.

### 3.5. Zusammenfassung und Kritik: Problematisierung des Curriculum am eigenen Ansatz

#### 3.5.1. Partizipation als Lernziel: ein "Kritischer Ansatz" politischer Bildung

Die Entwicklung eines Curriculum, die allgemeinen Analysen wie die im Zusammenhang damit abgeleiteten allgemeinen Lernziele weisen darauf hin, daß die Neuordnung der Ausbildung und Bildung in den Streitkräften via Hochschulstudium für Offiziere einen der Gesell-

schaftsreform verpflichteten Ansatz darstellt<sup>1)</sup>, der über die allgemeinen Lernziele - und spezifiziert durch die aus der Offizierssituation abgeleiteten fachspezifischen Lernziele - auch eine inhaltliche Reform für politische Bildung in der Bundeswehr bedeutet:

Die Entscheidung zugunsten des obersten Lernziels Partizipation und dessen Verbindlichkeit für den hochschuldidaktischen und organisatorischen Rahmen<sup>2)</sup> wie für die fachspezifischen Lernziele und für die Auswahl der Fachinhalte weist aus, daß dieser Ansatz nicht allein auf eine Optimierung produktionsbezogener Funktionen des Ausbildungssystems - und damit auf eine alleinige Effizienzsteigerung des militärischen Systems via Hochschulstudium - zielt, sondern auch durch seine kritisch-emanzipatorischen Elemente eine zunehmende Demokratisierung - als Teilhabe oder Teilnahmemöglichkeit der Betroffenen an Entwicklungen, Veränderungen und Entscheidungen - für den gesellschaftlichen und politischen Bereich, aber auch für den von diesem nicht zu trennenden Bereich des Militärs, der Bundeswehr, impliziert.

Dies kommt deutlich zum Ausdruck, wenn bei der Analyse der Gesellschaft jene Entwicklungstendenzen beschrieben werden, "welche Gefahren signalisieren oder auf Widersprüche zwischen dem Selbstverständnis der Gesellschaft und ihrer tatsächlichen Beschaffenheit verweisen"<sup>3)</sup>, und damit z.B. auch illegitime Machtpositionen berührt werden<sup>4)</sup>, wenn weiter durch den Bezug auf in Zukunft wünschbare und notwendige Verhaltensweisen der gesellschaftlich Status quo nicht festgeschrieben, sondern unter der normativen Wirkung des in den Grundrechten veräußerten Menschenbildes einer darin begründeten Veränderung zugeführt werden soll<sup>5)</sup>.

Verdeutlicht wird diese Position noch durch die theoretische Begründung von allgemeinen Lernzielen bzw. Normen und deren diskursive Legitimation, was eine Funktionalisierung der Ausbildung nach den "vorgegebenen Verwertungsinteressen der jeweiligen Bedarfsträger"<sup>6)</sup> - sprich der Bundeswehr, und später der Wirtschaft und öffentlichen Verwaltung<sup>7)</sup> - eben relativiert zugunsten einer materialen, aus demokratischen Normen und gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen abgeleiteten Begründung<sup>8)</sup>.

Auch wenn die Radikalität der mit der industriellen Revolution beginnenden Krise weitgehend in den durch ökonomische Strukturen bedingten gesellschaftlichen Antagonismen begründet wird<sup>9)</sup>, erscheinen diese Antagonismen als historische, "weithin von Menschen hervorgerufene und deshalb nicht so sehr zu beklagende als vielmehr zu behebende ... Widersprüche der gesellschaftlichen Entwicklung"<sup>10)</sup>; in der Anerkennung ihres grundlegenden Charakters für die gesellschaftliche Entwicklung und in der Zugrundelegung des in den Grundrechten veräußerten Menschenbildes liegt schließlich auch die Konsensfähigkeit "für eine auf Partizipation angelegte Reform der Gesellschaft"<sup>11)</sup> begründet: Denn erscheint es vordergründig so, als würde die Idee der Gleichheit und der direkten Teilhabe des Bürgers - nicht zuletzt an Herrschaft - allein konstitutives Merkmal des mit der Entscheidung für Partizipation implizierten Demokratiebegriffes sein, so wird gerade in der vielfältigen Bedrohung des selbstbestimmenden Individuums durch politische, gesellschaftliche, ökonomische oder technologische Entwicklungen, die Notwendigkeit eines, diesen Entwicklungen nicht ausgelieferten, sondern - durch Partizipation - diese auch bestimmenden Individuums - also in diesem Sinne auch die liberale Idee der Freiheit - besonders hervorgehoben.



Bilden die Grundrechte des Rechts- und Sozialstaates der BRD den Bezugspunkt für den Minimalkonsens zu einem obersten Lernziel Partizipation, dann schwindet dieser Konsens aber wieder in dem Maße, als bei einer Konkretisierung von Partizipation nicht mehr deren individualistische, sondern gesellschaftliche Option zum Tragen kommt<sup>12)</sup>, wenn eine auf Partizipation hin angelegte Reform des Ausbildungs- und Bildungssystems der Bundeswehr als Beitrag zur materialen Ausgestaltung und Fortentwicklung der - durch das Sozialstaatspostulat über die reine Rechtsgestaltung hinaus verpflichtenden - demokratischen Verfassungsnormen des Rechts- und Sozialstaats der Bundesrepublik Deutschland verstanden wird<sup>13)</sup>, und damit bei einer historischen Betrachtung den Grundrechten unter veränderten Voraussetzungen auch ein veränderter Stellenwert zugesprochen wird<sup>14)</sup>.

Umstritten ist - oder wird sein - nicht das oberste Lernziel Partizipation, sondern "die politischen Prämissen"<sup>15)</sup>, zumal das Grundgesetz nicht eindeutig darüber Auskunft gibt, ob es "primär formaldemokratisch zu verstehen ist, oder ob darüber hinaus als Auftrag, den demokratischen und sozialen Staat zu verwirklichen"<sup>16)</sup>.

So liegt die Problematik der Optionen bzw. der politischen Prämissen nicht in dem unbestrittenem Bekenntnis zu den Mechanismen demokratischer Willensbildung, sondern darin, "wieweit durch diese demokratische Willensbildung Veränderungen des gesellschaftlichen Status quo vorgenommen werden sollen"<sup>17)</sup>.

Die Option für Partizipation ist somit nur auf dem Hintergrund einer partizipatorischen Demokratievorstellung<sup>18)</sup>, die "Staat und Gesellschaft als zwei verschränkte Bereiche"<sup>19)</sup> begreift, konsensfähig; ein formales Demokratieverständnis hingegen dürfte andere

Optionen formulieren<sup>20)</sup>, unbeschadet der Tatsache, daß der geleisteten Gesellschaftsanalyse zugestimmt werden könnte.

In dieser Sicht impliziert die Entwicklung eines Hochschulcurriculums mit dem obersten Lernziel Partizipation zugleich die Umbesetzung eines partizipatorischen Demokratieverständnisses in politischer Praxis.

Im Blick auf politische Bildung bedeutet das oberste Lernziel Partizipation und dessen curriculare Ausgestaltung, wie es im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften zum Ausdruck kommt und vom Verteidigungsministerium bzw. vom Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr Hamburg genehmigt wurde, die universitäre Verortung eines kritischen Ansatzes politischer Bildung<sup>21)</sup>, mit den Forderungen nach Demokratisierung und Emanzipation, Engagement und politischer Praxis<sup>22)</sup>, wie er z.B. in den Hessischen "Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre"<sup>23)</sup> und in den "Richtlinien für den politischen Unterricht" des Landes Nordrhein-Westfalen<sup>24)</sup> ebenfalls zum Ausdruck kommt.

Wegen der unterschiedlichen Vergleichbarkeit dieser Curriculum-Konzeptionen für politische Bildung an Schulen mit einem Hochschul-Curriculum, das nicht auf ein Fach, sondern auf Tätigkeitsfelder hin konzipiert ist, und dessen allgemeine Lernziele im wesentlichen den Bezugsrahmen für tätigkeitsfeld-bezogene Lernziele und deren Inhaltsauswahl abgeben, die in den tätigkeitsfeldbezogenen Lernzielen - wegen deren einseitig kognitiver Formulierung - aber kaum zu finden sind<sup>25)</sup>, sei hier ein Vergleich mit den in der Bundesrepublik meist diskutierten Curriculum-Konzeptionen für politische Bildung nur im Grundsätzlichen gegeben:  
So wie im vorliegenden Curriculum gibt in den "Richt-

linien" des Landes Hessen das Demokratieangebot des Grundgesetzes den Begründungszusammenhang für die "allgemeinen Lernziele": "Die an dieser Stelle zu treffende politische Entscheidung orientiert sich am Demokratiegebot des Grundgesetzes. Oberstes Lernziel für eine demokratische Gesellschaft ist demnach die Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung"<sup>26)</sup>.

Der Sinn des obersten Lernziels wird dann im vorliegenden Curriculum aber nicht darin gesehen, daß aus dem Lernziel "Partizipation" Qualifikationen und weitere Lernziele streng zu deduzieren wären, sondern - ähnlich wie in den "Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen" für das Lernziel "Emanzipation" formuliert - es stellt den "Richtwert für die Beurteilung von Lernzielen und Instrument ihrer Auswahl"<sup>27)</sup> dar.

Wird die "innere Nähe" des vorliegenden Curriculum zu den "Richtlinien" von Hessen und Nordrhein-Westfalen weiter dadurch ersichtlich, weil in diesen "Richtlinien" ebenfalls ein materiales, prozeßhaftes Demokratieverständnis ausgedrückt wird<sup>28)</sup>, und ist der für diese "Richtlinien" - zumindest für die nordrhein-westfälischen - eingestandene Einfluß der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule<sup>29)</sup> auch im vorliegenden Curriculum nicht von der Hand zu weisen<sup>30)</sup>, so wird bei der Lernzielfindung durchaus auch hermeneutisch und empirisch vorgegangen<sup>31)</sup>; andererseits finden sich im vorliegenden Curriculum allgemeine Lernziele wie "Kritik" und "Toleranz", "Koordination" und "Konfliktaustragung", "Flexibilität" und "Zivilcourage", die mit den Begriffspaaren "Fähigkeit zur Emanzipation und Integration", "Bereitschaft zu Anpassung und Widerstand", wie sie in den "allgemeinen Qualifikationen für das Fach Sozialkunde" in Rheinland-Pfalz formuliert wurden<sup>32)</sup>, durchaus im Zusammenhang

gesehen werden können - sofern man diese dialektisch und nicht additiv versteht, auch die für den rheinland-pfälzischen Entwurf konstatierte Gewichtung der Thematiken um den Staat, "seinen Institutionen, den Parteien, Verbänden und Massenmedien"<sup>35)</sup>, ist im vorliegenden Curriculum nicht von der Hand zu weisen - vornehmlich bei den Lerninhalten<sup>34)</sup> -, was dann allerdings durch die verstärkte Einbeziehung der ökonomischen Rahmenbedingungen wieder relativiert wird<sup>35)</sup>.

Nimmt man die Zusammenfassung einiger charakteristischer Merkmale der drei Curricula für politische Bildung in Schulen, wie sie Hilligen gibt<sup>36)</sup>, so kann mit aller Vorsicht - weil im vorliegenden Curriculum eine Operationalisierung der allgemeinen Lernziele in den fachspezifischen Lernzielformulierungen eben fehlt - vermutet werden, daß in diesem ein "Mittelweg" zu gehen versucht wird, d.h., daß Mißstände und Mängel als Abweichungen vom Selbstverständnis des Grundgesetzes nicht nur bewußt gemacht werden, sondern auch über deren strukturelle Ursachen aufgeklärt wird, durch Partizipation bzw. Kreativität, Kommunikation und Engagement aber auch solche Qualifikationen intendiert werden, welche nicht nur auf alternatives Denken zielen, sondern auch auf die Gestaltung von Alternativen und die Überwindung konkreter Schwierigkeiten; nicht zuletzt die Verbindung von politischer Bildung und Sozialisationstheorie mit dem Curriculum<sup>37)</sup>, kennzeichnet diesen "Mittelweg".

Dieser "Mittelweg" bedeutet dann aber nicht die Reduzierung eines kritischen Ansatzes politischer Bildung, sondern den Versuch, über fachspezifische Lernziele, adäquate Inhaltsauswahl und hochschuldidaktische und -organisatorische Maßnahmen, diesen in Lehr- und Lernsituationen zu konkretisieren: Politische Bildung

mit dem obersten Lernziel Partizipation, zielt auf eine Veränderung des Status quo, auf eine Weiterentwicklung der Gesellschaft<sup>38)</sup> zu mehr "individueller Emanzipation und gesellschaftlicher Partizipation"<sup>39)</sup>. Sie impliziert durch die Option für Partizipation eine konkrete Utopie, weil das im Grundgesetz ausgedrückte Bild einer Gesellschaft nicht nur eingelöst, sondern weiterentwickelt wird. Diese konkrete Utopie bedeutet das "reale Gegenbild der bestehenden Wirklichkeit, das in dieser schon angelegt ist und das zur Verwirklichung drängt, das aber, wenn es sich verwirklicht, das Bestehende überwindet"<sup>40)</sup>. Indem die Realität der Gesellschaft mit dieser konkreten Utopie gemessen wird (Defizitanalyse), können die Widerstände zu deren Verwirklichung aufgedeckt werden; insoweit sie auf Grund der Analyse als historisch ausgewiesen werden können, werden sie auch als veränderbar erkannt und motivieren zur Veränderung<sup>41)</sup>.

Wird die "Antizipation zukünftiger Praxis"<sup>42)</sup> zum zentralen Gegenstand politischer Bildung, muß sie auf wünschbares gegenwärtiges und zukünftiges Verhalten abstellen; Verhaltensänderungen - über die Reflexion politischer Sachverhalte hinaus - sind aber umso eher zu erzielen, "je deutlicher einmal dem Individuum der Zusammenhang zwischen individuellen Erfahrung und gesellschaftlichen Strukturen und Machtverhältnissen wird, und je deutlicher, ihm zum anderen eigene und gesellschaftliche Interessen in ihrer historischen Determiniertheit werden"<sup>43)</sup>; deshalb werden im vorliegenden Falle auch Erfahrung und Interesse als Kriterien der Themen- und Inhaltsauswahl benannt<sup>44)</sup>.

Durch dieses Vorgehen wie durch den von den allgemeinen Lernzielen via Curriculum bestimmten hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmen wird die Trennung von Theorie und Praxis aufgehoben, werden die intendierten Verhaltensweisen im Studium

selbst eingeübt.

Zugleich wird durch die integrationistische Verklammerung von Fachstudium und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung die Trennung von berufsspezifischer wissenschaftlicher Ausbildung und die Aneignung "berufsfremder" Elemente vermieden.

Politische Bildung stellt somit keine wissenschaftliche Spezialdisziplin - oder ein einzelnes Fach - mehr dar, sondern sie bildet den Gesamtrahmen - oder das Unterrichtsprinzip - für die Initiierung politisch wünschbaren und - aus den grundgesetzlichen Normen des Rechts- und Sozialstaates - notwendigen Handelns; sie bricht gleichzeitig die Trennung von privatem und gesellschaftlich-politischem Bereich, die Trennung von solchen, die berufswegen für Politik zuständig sind, und solchen, die sich politisch im Akt der Bestellung von Mandatsträgern erschöpfen, auf<sup>45)</sup>.

Politische Bildung wie sie im obersten Lernziel Partizipation zum Ausdruck kommt, übernimmt zwar auch Elemente verschiedener "nicht kritischer" Ansätze politischer Bildung, aber überschreitet sie zugleich: Die Lernziele "Kommunikation", "Kooperation", "Konfliktlösungsverhalten" und "Toleranz" - auch Elemente des Partnerschaftskonzepts von Friedrich Oetinger<sup>46)</sup> - werden nicht als mehr individualistische Verhaltensweisen im vopolitischen Rahmen aus dem gesellschaftlichen Kontext herausgenommen, sondern durch die Betonung der Lernziele "Interessenartikulation" und "Solidarität" in diesen gestellt und zielen so auch auf gesellschaftlich politisches Handeln<sup>47)</sup>.

Ebenso dienen die Kategorien einer staatsbürgerlichen Erziehung wie Staat, Macht, Herrschaft<sup>48)</sup> nicht der Vermittlung von Einsichten und Kenntnissen zur Integration und Identifikation des Individuums mit einem



widerspruchslosen Gemeinwesen, sondern diese werden in einen historischen und gesellschaftlichen Kontext gestellt, womit die Inhaltlichkeit von Demokratie nicht mehr am Gegenbeispiel der Diktatur<sup>49)</sup>, sondern an den eigenen grundgesetzlichen Normen geortet wird, aktive Teilnahme nicht auf institutionalisierte Verfahren zur Anerkennung des Gemeinwesens und seiner Institutionen beschränkt, sondern über Partizipation auch inhaltlich auf gesellschaftliche und politische Teilhabe erweitert wird.

Neben der institutionalisierten Konfliktlösung, wie sie auch in dem, an den Kategorien Konflikt, Interesse, Herrschaft orientierten, Konfliktansatz aufgezeigt wird<sup>50)</sup>, und der diese Kategorien weitgehend nur funktionalistisch sieht<sup>51)</sup>, tritt die Betonung der Beseitigung von Konfliktursachen, da Konflikte auch in gesellschaftlichen Antagonismen begründet sind und nicht allein durch Konfliktlösung und Interessenausgleich lösbar erscheinen.

Bezieht man nun die Analyse der Offizierssituation und die daraus abgeleiteten fachspezifischen Lernziele in die Betrachtung mit ein, so zeigt sich, daß die Option für Partizipation konsequent auch auf den militärischen Bereich übertragen wird<sup>52)</sup>: Das Abstellen auf partizipatorische Verhaltensweisen im Militär<sup>53)</sup> weist tendenziell in Richtung einer Überwindung der militärischen Sinnstruktur und Normorientierung - wie sie z.B. im Handbuch Innere Führung deutlich zum Ausdruck kommt<sup>54)</sup> - und damit zugleich auf deren Angleichung an die gesellschaftliche. Die Paradoxie soldatischer Existenz, die Hinterfragung des Berufes, sind keine Tabus mehr<sup>55)</sup>, Friedens- und Konfliktforschung und Strategien der Kriegsverhinderung stellen genauso Inhalte politischer Bildung dar wie das Selbstverständnis des Soldaten, wie Rüstungssteuerung und Abrüstung<sup>56)</sup>.

Politische Bildung wird nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer verstärkten Kampfbereitschaft und gesteigerten militärischen Effizienz eingesetzt, sie zielt auch auf der Offizierssituation auf eine Überwindung des Status quo. Weder Feindfixierung, die ideologische Auseinandersetzung mit dem potentiellen Gegner noch eine Hypostasierung von Demokratie ist ihr Ziel, sondern der partizipierende Bürger, der auch in seinem Beruf als Soldat fähig sein soll zu gesellschaftlicher und politischer Teilhabe, der seinen Beruf als Job sieht, der Konflikte zwischen Militär und Gesellschaft zugunsten letzterer zu verändern fähig und bereit ist, und - soweit dies noch nicht möglich ist - diesen Konflikt auszuhalten vermag<sup>57)</sup>.

Es werden also eindeutig jenen Elementen politischer Bildung Priorität zugewiesen, welche sich aus den grundgesetzlichen Normen des Rechts- und Sozialstaates der BRD rechtfertigen lassen und nicht aus dem Zusammenhang von Abschreckung und Kampfbereitschaft. Dies scheint im Rückblick auf Kapitel 2 die Aussage zu rechtfertigen, daß die im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften mittels erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung intendierte politische Bildung für Offiziere sowohl was die angestrebten Qualifikationen wie die zu thematisierenden Inhalte betrifft, einen - auch inhaltlichen - Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr bedeutet. Zugleich ist damit eine weitgehende Erfüllung der in Postulat 2 für politische Bildung via Hochschulstudium angeführten Kriterien<sup>58)</sup> zu konstatieren, was auch bedeutet, daß politische Bildung in der Bundeswehr wieder in Kongruenz tritt zu nicht-militärspezifischen Ansätzen politischer Bildung der zivilen Gesellschaft<sup>59)</sup>.

3.5.2 Zur Dialektik von Systemstabilisierung und Systemverunsicherung im vorliegenden Ansatz politischer Bildung in der Bundeswehr

Gerade im Blick auf letztgenannten Aspekt verdichtet sich aber die Frage, ob dieser Neuansatz nicht eine notwendige Konsequenz aus den auf die Bundeswehr durchschlagenden gesellschaftlichen Entwicklungen ist - der systeminternen und systemexternen Legitimationsnöte oder -defizite<sup>60)</sup> einerseits und des seit Beginn der 60'er Jahre zu konstatierenden Trends politischer Bildung zum Konflikt- und kritisch - emanzipatorischen Ansatz<sup>61)</sup> andererseits; ob Curriculumkonstruktion und allgemeine Lernziele nicht allein eine Überlebensstrategie des militärischen Systems zu Krisenmanagement oder Globalsteuerung<sup>62)</sup> darstellen.

Geht man von der Behauptung Schmiederers aus, daß "Politische Bildung ... ihrer gesellschaftlichen Funktion nach primär eine Veranstaltung zur Absicherung der in der jeweiligen Gesellschaft bestehenden Herrschaftsstrukturen, Besitzverhältnisse, Privilegien, Autoritätsverhältnisse"<sup>63)</sup> ist, und fügt man als anerkannte Tatsache hinzu, daß politische Bildung ebenso nur wieder "eine Funktion der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse"<sup>64)</sup> ist, so ist auch der vorliegende Ansatz politischer Bildung in der Bundeswehr mit diesen Aussagen zu konfrontieren.

Es wird entscheidend dann darauf ankommen, ob und inwieweit diesem Neuansatz politischer Bildung - zwar nicht von der Planungs-, aber von der Steuerungs- und Entscheidungsinstanz - lediglich die Funktion einer Weckung und Absicherung der für das Organisationsziel maximale Abschreckung notwendigen motivationalen Fähigkeiten und Verhaltensweisen wie kognitiven Kenntnisse zugeordnet wird - dies allerdings auch

immer unter dem Zwang der Vermeidung gesellschaftlicher Isolation.

Wenn nun kein gesellschaftliches System die eigene Systemüberwindung intendieren kann<sup>65)</sup>, und dies zuallererst auch nicht vom militärischen System zu erwarten ist<sup>66)</sup>, dann muß die Feststellung, daß mit dem Neuansatz politischer Bildung zumindest tendenziell sowohl eine Überwindung militärischer Normorientierung und Sinnstruktur als auch des Status quo zugunsten einer Friedenssicherung mit weniger Militär sich durchsetzen könnte, relativiert werden zugunsten einer vorläufigen Offenhaltung der Funktion des Neuansatzes, denn es müßte geortet werden bezüglich den Annahmen einer zukünftigen Gesellschaft wie den diesbezüglichen Intentionen der Entscheidungsinstanz<sup>67)</sup>.

Nun ist der Rahmen diesbezüglicher Plausibilitätsüberlegungen doch eng begrenzt, und theoretische Überlegungen müßten auf einer Reihe von Imponderabilien basieren<sup>68)</sup>, die durch eine Vielzahl von Variablen jede Schlußfolgerung hinsichtlich der tatsächlichen Entwicklung als rein spekulativ abqualifizieren würden. So erscheint es ergiebiger, zu analysieren, inwieweit im vorliegenden Ansatz die zumindest latent emanzipatorische Funktion politischer Bildung in dem dialektischen Verhältnis einer Systemstabilisierung mittels der Intellektualisierung des Offizierskorps - zur Qualifikationssteigerung - einerseits, und andererseits dem Zwang, den damit zunehmenden emanzipatorischen Effekt von politischer Bildung unter Strafe der Systemgefährdung zu verhindern<sup>69)</sup>, erhalten bleibt. Es ist - mit anderen Worten - zu fragen, inwieweit der vorliegende Ansatz sich allein unter den Imperativ der Bestandserhaltung des militärischen Systems subsumieren läßt, ob die Vermittlung der für das Offizierskorps intendierten Qualifikationen allein zur Überwindung legitimatorischer und motivationaler

Defizite des militärischen Systems gegenüber seiner - zumindest - internen Umwelt dient<sup>70)</sup>:

In der Operationalisierung des obersten Lernziels Partizipation weisen - nach Nahamowitz - die Lernziele "Arbeitsorganisation", "Informationsaufnahme und -weitergabe" sowie "Innovation" auf technische und sozialkybernetische Qualifikationen, die Lernziele "Interessenartikulation", "Konfliktaustragung", "Zivilcourage", "Solidarität", "Toleranz" und "soziale Sensibilität" auf praktische Kompetenzen<sup>71)</sup>; ist die Mehrdimensionalität dieser Lernziele auch unbestritten<sup>72)</sup>, so wird doch eben auf dem Hintergrund der allgemeinen Analysen, der bildungspolitischen Option und unter Zielangabe des obersten Lernziels Partizipation deutlich, daß es sich hierbei um Operationalisierungen des obersten Lernziels Partizipation zur Vermittlung partizipatorischer Qualifikationen handelt.

Zwar besitzt, "wer gruppendynamische Prozesse analysieren, wer die Funktion von Gruppenzwang, Status, Rolle und Außenseiterposition erkennen kann und Möglichkeiten optimaler Konfliktsteuerung in und zwischen Gruppen beherrscht, wer Ausbildungsprozesse zu planen und durchzuführen vermag, d.h. wer über sozialkybernetische Kompetenzen des erziehungswissenschaftlichen Typus erfüllt<sup>73)</sup>, Fähigkeiten und Kenntnisse, um den Gehorsam der Untergebenen in manipulativer Weise zu steuern, um "Lern- und Ausbildungsprozesse auch bei ungünstigen Motivationslagen zu planen und durchzuführen"<sup>74)</sup>, er wird aber möglicherweise auch nach der Geltung des Gehorsamsprinzips fragen<sup>75)</sup>.

Wer die Struktur und Entwicklung unterschiedlicher politischer Systeme kennt, die Struktur und Entwicklung gegenwärtiger Industriegesellschaften bei besonderer Berücksichtigung der Theorie des militärisch-industriel-

len Komplexes, die Abhängigkeiten politischer und gesellschaftlicher Prozesse von der ökonomischen Struktur, die Interdependenzen und Konflikte zwischen Gesellschaft und militärischer Organisation, wer das Verhältnis von Programm und Wirklichkeit am Beispiel der gesellschaftlichen und ökonomischen Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland wie die Bedingungen politischer Partizipation in der Bundesrepublik Deutschland analysieren kann<sup>76)</sup>, wer sich mit der Theorie der freien und sozialen Marktwirtschaft, mit marxistischen Gesellschaftstheorien und Theorien der nachindustriellen Gesellschaft auseinandersetzt, mit der Einkommens- und Vermögensverteilung in Industriegesellschaften, mit Sozialstaatspostulat und Eigentumsordnung, mit dem Primat der Politik und seiner rechtlichen, organisatorischen und militärstrategischen Verwirklichung in den Streitkräften, mit dem Selbstverständnis des Soldaten, mit den Rollenkonflikten des Soldaten als "Staatsbürger in Uniform", mit der Ambivalenz des technischen Fortschritts und den Problemen und Grenzen wirtschaftlichen Wachstums im Hinblick auf die Erhaltung menschlicher Lebensqualität<sup>77)</sup>, der besitzt als Offizier sicher nicht nur Qualifikationen, die ihm als Grundlage einer jeweiligen "sozialkybernetischen Anwendung und Verfeinerung"<sup>78)</sup> dienen, die ihn einer gesellschaftspolitischen Diskussion zur Überwindung systeminterner Legitimationsnöte gewachsen sein lassen, sondern er kann in der Anwendung dieser Qualifikationen auch zu einer kritischen Analyse des ökonomischen und politischen Systems gelangen, nach dessen Legitimation fragen und Partizipation auch in der Bundeswehr zu realisieren versuchen<sup>79)</sup>.

Nach oben beschriebenem Sachverhalt und wegen der Betonung der sich "aus dem Einfluß des Normensystems



bzw. aus der Verpflichtung zur Realisierung der allgemeinen Lernziele<sup>80)</sup> ergebenden Bedeutung von Partizipationsfragen bei der Inhaltsauswahl<sup>81)</sup>, wegen der - in Folge von Wiederholungen - starken Gewichtung von problematisierenden Inhalten auf der Ebene der Lerninhalte<sup>82)</sup> und nicht zuletzt wegen des mit dem obersten Lernziel Partizipation implizierten hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmens<sup>83)</sup> erscheint - unter Anerkennung der allgemeinen Analysen der bildungspolitischen Option und des obersten Lernziels Partizipation - die Genehmigung des vorliegenden Hochschulcurriculum durch die militärische Steuerungs- und Entscheidungsinstanz - zumal sie einen anderen Weg einschlägt, als er von den an traditionellen militärischen Normen und Verhaltensweisen orientierten Kritikern vorgeschlagen wurde<sup>84)</sup> - nicht einzig und allein unter dem Gesichtspunkt eines sozialkybernetischen Sachzwanges - im Sinne einer auf die Bestandserhaltung instrumentalisierten Partizipationsstrategie<sup>85)</sup> - begründbar zu sein<sup>86)</sup>, sondern auch durch den politischen Willen zu einer weiteren Integration des Militärs in die Gesellschaft<sup>87)</sup>, zu einer Weiterentwicklung oder Realisierung des Leitbilds vom "Staatsbrüger in Uniform"<sup>88)</sup>, zu verstärkter politischer Beteiligung und Mitverantwortung auch des Soldaten<sup>89)</sup> - im Sinne eines partizipatorischen Demokratieverständnisses.

Da zu erwarten ist, daß, als Folge der weitgehenden Autonomie der Hochschulen der Bundeswehr oder der diese einschränkenden unterschiedlichen kulturministeriellen Rahmenbestimmungen<sup>90)</sup>, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung in der Hochschulwirklichkeit und in den verschiedenen Curricula eine wiederum höchst unterschiedlich gewichteten Stellenwert wie eine qualitativ unterschiedliche Ausgestaltung erfährt, und die allgemeinen Lernziele zum bloßen Aufsatz für - zwar berufsbezogene, sonst jedoch

weitgehend traditionelle - Studiengänge degenerieren<sup>91)</sup>, kann diese These dann dort überprüft werden, wo die militärische Entscheidungs- und Steuerungsinstanz in der Hochschulrealität zugunsten oder ungunsten der bestanderhaltenen, der funktionalen Elemente der Curricula oder der - weil emanzipatorisch - potentiell bestandsbedrohenden Elemente der Curricula zu intervenieren versucht<sup>92)</sup>, oder verrucht, längerfristig den "Grenznutzen"<sup>93)</sup> zu bestimmen.

Vorläufig ist jedenfalls zu konstatieren, daß der Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr, soweit er seinen Lernzielen und -inhalten nach - wie oben geschehen - der Komponente Demokratie zugeordnet werden kann, nicht einzig und allein unter den Imperativ der Bestanderhaltung des militärischen Systems sich subsumieren läßt, auch wenn nicht übersehen werden kann, daß die damit intendierten, auf Partizipation zielenden Verhaltensweisen weitgehend auf das Hochschulstudium beschränkt bleiben werden, weil sie im Alltag der Truppe nur partiell zu verwirklichen sind<sup>94)</sup>, und so der Ort der Hochschule Alibi wie vorläufige Enklave bleiben kann; eine Enklave immerhin, in der den Überbau - d.h. die normativen Sinnstrukturen und das Steuerungsprinzip - auch bedrohende Qualifikationen in Praxis nicht nur umschlagen können, sondern auch sollen.

Politische Bildung in der Bundeswehr hat, indem sie zumindest in dieser Enklave auf die Verbreitung partizipatorischer Elemente im militärischen System zielt, innerhin partiell Frieden als Strukturmuster, da sie das, vom Strukturmuster Krieg zum Zwecke reibungsloser Effizienz bedingte, Gehorsamsprinzip unterläuft.

3.5.3. Der Stellenwert der Komponente Abschreckung im Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr - Politische Bildung in der Bundeswehr, ein Beitrag zur Stabilisierung von Abschreckung

Die oben beschriebene Dialektik von Systemstabilisierung und Systemverunsicherung wie der mit einer Qualifikationssteigerung des Offiziersberufs via wissenschaftlicher Ausbildung einhergehende potentiell emanzipatorische, den Überbau bedrohende Effekt, wird sich allerdings kaum auf den politischen Unterricht in der Truppe durchschlagen, wenn der die Existenz und den Umfang der Streitkräfte bestimmende sicherheitspolitische Rahmen den zentralen Gegenstand politischer Bildung in der Truppe abgeben soll<sup>95)</sup>

- um die Legitimationsnöte des militärischen Systems gegenüber seiner internen Umwelt zu überwinden<sup>96)</sup> -, während für die auf Partizipation zielenden kritisch-emanzipatorischen Elemente politischer Bildung keine derart explizite Aussage gemacht wird.

Damit gelangen wir aber an einen Punkt im Curriculum, an dem das Systemstabilisierungsinteresse des militärischen Systems, nämlich durch eine - mittels eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Hochschulstudiums erworbene - politische Bildung ihrer Offiziere die systeminternen Legitimationsnöte zu überwinden, eindeutig dominant wird und die Elemente eines kritisch-emanzipatorischen Ansatzes politischer Bildung verloren gehen:

Laut Beschreibung der Offiziersssituation führt der Offizier im Rahmen der Politik der Friedenssicherung den militärischen Auftrag der politischen Führung aus<sup>97)</sup>, und stellt als Einheitsführer in dem besonderen militärischen Gewaltverhältnis die Einsatzbereit-

schaft seiner Einheit sicher<sup>98)</sup>.

Durch die Koppelung von "Friedenssicherung" mit "Einsatzbereitschaft" wird die Funktion der für die Offizierssituation formulierten Lernziele und -inhalte bezüglich des sicherheitspolitischen Aspektes schon angedeutet und durch das Lernziel: "Er soll den politischen Auftrag der Bw unter der Perspektive der nationalen Sicherheitspolitik und der internationalen Entwicklung analysieren können"<sup>99)</sup>, weiter spezifiziert: Es sollen Qualifikationen vermittelt werden, die zur Überwindung systeminterner Legitimationsnöte befähigen, damit die Einsatzbereitschaft der Streitkräfte gesichert, die Effizienz des militärischen Systems zum Zwecke optimaler Abschreckung im Rahmen von Friedenspolitik gesichert und gesteigert wird.

Diese Ausgangsbasis hat dann zur Folge, daß die allgemeinen Lernziele über den Weg ihrer fachspezifischen Realisierung auf der Offiziersebene plötzlich einem, weder mit ihrem Bezug zum Normensystem noch mit ihrem Bezug zur bildungspolitischen Option in einem ursächlichen Zusammenhang stehenden Prinzip, nämlich dem der Einsatzbereitschaft der Streitkräfte, untergeordnet und damit der Abschreckungsstrategie dienstbar gemacht werden, einer Strategie, deren Strukturmuster geradezu eine Pervertierung des Normensystems der Grundrechte darstellt<sup>100)</sup>.

Zwar kann die Offiziersebene nicht isoliert betrachtet werden, und die allgemeinen Lernziele sind auch erst über die drei "Teilcurricula" zu verwirklichen<sup>101)</sup>, doch während zur Realisierung von individueller und gesellschaftlicher Partizipation die gesellschaftswissenschaftliche Komponente von Anleitung auch - wie gezeigt - in kritischer Absicht - dem dient als Ausgangsposition schon die "Defizitanalyse" - in die fachspezifischen Lernziele und -inhalte sowohl der

Berufs-, Studien- und Offizierssituation eingeht<sup>102)</sup>, und sie somit durch Wiederholungen eine besondere Gewichtung für die Realisierung der allgemeinen Lernziele erfährt, wird sie bei der Offizierssituation, soweit sie sich auf den sicherheitspolitischen Aspekt bezieht<sup>103)</sup>, instrumentalisiert zur Vermittlung eines weitgehend unkritischen "know how" zu Diensten der von der Politik zugewiesenen Aufgabe, der Sicherstellung der Einsatzbereitschaft der Streitkräfte.

Da der sicherheitspolitische Aspekt nun einzig bei der Offizierssituation Eingang ins Curriculum findet, kann auch keine "Korrektur" über andere Situations-ebenen erfolgen, so daß von den allgemeinen Lernzielen sich nur jene auch auf den sicherheitspolitischen Aspekt durchschlagen können - bzw. die diesbezüglichen fachspezifischen Lernziele der Realisierung nur derjenigen allgemeinen Lernziele dienen können -, die sich unter die sicherheitspolitische Maxime von Friedenssicherung durch Einsatzbereitschaft - denn nur diese trifft nach Explikation der Situationsbeschreibung für das militärische System zu - subsumieren lassen, die nicht Qualifikationen ausweisen, mit denen die von der Politik zugewiesene Aufgabe selbst zum veränderbaren Gegenstand durch Teilhabe wird - als aktiver Beitrag zum Frieden, über den rein abschreckenden der Kriegsverhinderung hinaus.

So gehen dann eben die Qualifikationen, die - nicht zuletzt als Ergebnis der allgemeinen Analysen - zur Teilhabe und Mitwirkung an den raschen Veränderungen befähigen sollen, im Vergleich zum Durchschlagen der Partizipationsnorm für gesellschaftliche Veränderungen auf den Lernzielebenen aller drei "Situationen", nur partiell auf die Lernzielebene des sicherheitspolitischen Komplexes ein; z.B. soll der Offizier "die Folgen von Rüstung und Abrüstung im Hinblick auf die

eigene Gesellschaft und die internationalen Beziehungen abschätzen können"<sup>104)</sup>; wenn schon nicht expliziert wird, in Zusammenhang mit welcher Art von Friedenssicherung sich derartige Folgen ergeben, dann ist hier doch zu fragen, ob nicht - unter Einbeziehung des allgemeinen Lernziels "Zukunftsantizipation" - bei der Inhaltszuordnung über den Inhalt "Rüstungssteuerung und Abrüstung"<sup>105)</sup> hinaus nicht auch, wie im übrigen Curriculum beim Lernziel "Zukunftsantizipation", die Ambivalenz des - hier - militär-technischen Fortschritts, dessen Innovationen im Hinblick auf die Entfaltung menschlicher Lebensqualität, in Hinblick auf sozial costs, oder alternative Theorien zur Abschreckungsstrategie zu problematisieren wären<sup>106)</sup>.

Es ist weiter zu fragen, ob es z.B. im Blick auf das allgemeine Lernziel "Engagement" genügt, für den sicherheitspolitischen Problembereich als Lernziele zu formulieren, der Offizier soll "die Willensbildungsprozesse nationaler und internationaler Sicherheitspolitik kennen"<sup>107)</sup> - mit der Inhaltszuordnung "Formen der Willensbildung in der Sicherheitspolitik"<sup>108)</sup> - und er soll "Konfliktregelungs- und -lösungsstrategien als Ziel und Problem internationaler Beziehungen sehen"<sup>109)</sup> - mit der Inhaltszuordnung "internationale Rechtsordnung und ihre Institutionen in ihrer Bedeutung für die Regelung von Konflikten"<sup>110)</sup> und "Strategien der Kriegshinderung"<sup>111)</sup> -, ob er "Willensbildungsprozesse" bloß kennen - nicht befähigt werden - soll, daran teilzunehmen, ob das Sehen von "Konfliktregelungs- und Lösungsstrategien" nicht auch die Vermittlung von Qualifikationen erfordert, um an Regelung und Lösung nicht nur passiv beteiligt zu sein; es ist schließlich zu fragen, ob die Herbeiführung eines Sicherheitssystems mit weniger oder weitgehend ohne



Militär - im Sinne des Postulats drei - nicht auch für den Offizier ein nicht nur wünschbares, sondern auch notwendiges Engagement erfordert, damit er davon Teilhabender ist nicht als bloß Betroffener, sondern selbst mitgestaltend, aktiv darauf hinarbeitend, wenn das Tätigkeitsfeld des Offiziers nicht alleine auf den Status quo beschränkt bleiben soll, sondern auch auf erwartbare und erwünschte Wandlungen ausgerichtet werden soll<sup>112)</sup>.

Somit wird ersichtlich, daß bezüglich des sicherheitspolitischen Problemkreises der Anspruch des obersten Lernzieles Partizipation - unter Berücksichtigung des Primats der politischen Führung und der von ihr vertretenen Sicherheitspolitik - von den Prämissen der Abschreckungskonzeption in Schranken gewiesen wird; die allgemeinen Lernziele werden bezüglich des sicherheitspolitischen Aspektes verkürzt auf die Qualifizierung des Offiziers zur Sicherstellung der Einsatzbereitschaft seiner Einheit; den militärischen Status quo d.h. abschreckungstranzendierende Qualifikationen werden zum einen nicht direkt vermittelt und zum anderen werden sie eingegrenzt - sofern man aus der Kenntnis von Konfliktlösungs- und Regelungsstrategien, von Strategien der Kriegsverhinderung, von Friedens- und Konfliktforschung<sup>113)</sup> auch Qualifikationen erwerben kann, welche sich potentiell dysfunktional für Abschreckung auswirken - durch den militärischen Auftrag zur Sicherstellung der Einsatzbereitschaft.

Nun muß sich allerdings die Dialektik einer Politik, die auf Friedenssicherung, auf Entspannung, Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung zielt und sich gleichzeitig der Strategie der ständigen Kriegsvorbereitung zu dessen Verhinderung bedient<sup>114)</sup>, notwendigerweise auch auf die politische Bildung ihres militärischen Führungspersonals niederschlagen, wenn dieses Entspannung, Truppenverminderung usw. sichern soll<sup>115)</sup>. Deshalb wird - wie beschrieben - eben auch

Wert gelegt auf die Analyse des politischen Auftrags der Bundeswehr, werden Probleme erörtert, "welche Auswirkungen sich aus Wandlungen internationaler kollektiver Sicherheitssysteme auf den Auftrag der Bundeswehr ergeben"<sup>116)</sup>, deshalb ist auch keine "Feindfixierung", kein Feindbild als Gegenstand politischer Bildung mehr angebracht, sondern man hat sich mit den, den kollektiven Sicherheitssystemen zugrundeliegenden historischen, politischen, militärischen und technologischen Bedingungen auseinanderzusetzen<sup>117)</sup>.

Aber diese Dialektik schlägt sich eben nur nieder, sie wird nicht verbalisiert oder problematisiert. Als Folge der eindeutigen Funktionszuweisung des Militärs durch den politischen Auftrag, bleibt die Problematik von Friedenssicherung und Kriegsverhinderung, von Friedensdienst und Kampfbereitschaft, für politische Bildung in der Bundeswehr im Curriculum ausgespart, oder sie vermittelt diese eben einseitig, in der für die Funktionserfüllung notwendigen Weise: der Soldat als kriegsverhinderndes Subjekt, als friedenssicherndes - mitdenkendes - Objekt. Das bedeutet aber letztlich, daß im vorliegenden Falle immer noch nicht "Friede" der Ernstfall politischer Bildung in der Bundeswehr ist<sup>118)</sup>, den Erfordernissen von Abschreckung Priorität eingeräumt wird und politische Bildung nach wie vor der Logik von Abschreckung unterworfen wird.

Etabliert sich politische Bildung in der Bundeswehr jedoch nicht jenseits abschreckungsspezifischer Zweckorientierung, wird sie die Dialektik von Friedenssicherung und Kriegsverhinderung durch Kriegsvorbereitung, die Dialektik von Friedensdienst und Kampfbereitschaft, eben nur innerhalb der Abschreckungskonzeption vermitteln können und sich damit zugleich

in derer Logik Fesseln schlagen lassen:

Abschreckung erfordert einsatzfähige und einsatzbereite Soldaten; politische Bildung in der Bundeswehr kann, solange Abschreckung die sanktionierte sicherheitspolitische Doktrin des politischen Primats ist, nicht Inhalte vermitteln oder auf Qualifikationen zielen, die diese Doktrin unterlaufen würden, oder gar eine Auflösung des Militärs propagieren; sie muß andererseits aber auch der Notwendigkeit Rechnung tragen, zur Absicherung von Entspannungspolitik, Rüstungsbegrenzung und Truppenverminderung, diese für den Soldaten zumindest gedanklich nachvollziehbar und einsehbar zu machen; beides wird im vorliegenden Ansatz versucht, aber, indem hier Kampf- bzw. Einsatzbereitschaft zur Prämisse von Entspannungspolitik, von Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung wird, und diese somit wiederum nur innerhalb der Abschreckungskonzeption problematisiert werden, bleibt gleichzeitig die Rationalität von Abschreckung unangetastet und wird einer erweiterten Legitimation zugeführt<sup>119)</sup>.

Politische Bildung in der Bundeswehr dient hier somit - bezüglich des sicherheitspolitischen Problemkreises - in erster Linie zur Legitimierung und Absicherung von sicherheitspolitischen Wandlungen innerhalb der Abschreckungsstrategie, sie vermittelt weder Qualifikationen, noch thematisiert sie Inhalte, die zu einer Infragestellung des Abschreckungssystems in einer Weise führen könnten, als daß der Soldat auch zum friedenssichernden Subjekt werden könnte; sie verstärkt, indem sie zur Überwindung systeminterner Legitimationsnöte das soldatische Selbstverständnis innerhalb der Abschreckungskonzeption an sicherheitspolitische Wandlungen nur in einer Weise anpaßt, die den Soldaten nach wie vor auf seine abschreckende Funktion hin reduziert, die Zirkeln von Abschreckungspolitik;

sie enthebt diese damit jeglichen weiteren Legitimationsbedürfnisses, trägt nicht mehr nach der Realität gegnerischer Gewaltandrohung - deswegen braucht sie diese auch gar nicht mehr zu propagieren - und bestärkt Abschreckung auf neuer, höherer Stufe<sup>120)</sup>.

Nun kann politische Bildung in der Bundeswehr, solange sie der Logik von Abschreckung unterworfen ist und zu deren Absicherung dient, diese nicht selbst transzendieren.

Es könnte aber in einem Hochschulstudium Abschreckung selbst zum hinterfragbaren Gegenstand wissenschaftlicher Analyse und Diskussion werden, was im vorliegenden Falle jedoch völlig unzureichend geschehen ist:

Schon in den allgemeinen Analysen fehlt eine "Defizitanalyse" bezüglich des sicherheitspolitischen Problemkreises, eine Analyse des Atomzeitalters, mit der historisch erstmaligen Möglichkeit globaler Vernichtung und der diese bedingenden, aber gleichzeitig zu verhindern suchenden Abschreckungskonzeption<sup>121)</sup>.

Weder wird diese Konzeption - im Gegensatz zu Entspannungspolitik und Truppenverminderung<sup>122)</sup> - über den funktionalen Bestandteil der "Einsatzbereitschaft" hinaus thematisiert - was zwar dem politischen Auftrag der Streitkräfte genügen könnte, nicht jedoch wissenschaftlicher Analyse<sup>123)</sup> - noch werden die Konsequenzen dieser Konzeption immanenten Risiken auch nur angedeutet; ausgespart bleibt z.B. die Eigendynamik der Rüstungsentwicklung mit der Gefahr einer Instabilität des militärischen Gleichgewichts in Folge militärtechnischer Innovationen<sup>124)</sup>, die Einbeziehung eines begrenzten Krieges ins militärische Kalkül, dessen vielfältige Ausdehnungsmöglichkeiten via Eskalationsleiter und unkalkulierbarem Risiko<sup>125)</sup>, die damit einhergehende Infragestellung des Wehrmotivs wie ande-

rerseits die Unmöglichkeit, überhaupt noch etwas zu verteidigen<sup>126)</sup>; ausgespart bleiben aber nicht nur die der Abschreckungskonzeption ihrer eigenen Logik nach immanenten Risiken für eine dauerhafte Verhinderung von Krieg, sondern auch die sich aus ihrer Anwendung ergebenden Konsequenzen und Gefahren; z.B. die ungeheueren materiellen und finanziellen Kosten dieser Konzeption zu Lasten der Verwirklichung innergesellschaftlicher wie globaler Gerechtigkeit, zu Lasten der Minimierung oder Beseitigung von Unterentwicklung, Armut, Not und Unterdrückung<sup>127)</sup> - und damit die bewußte Inkaufnahme des Todes von Millionen Menschen als Folge von Hunger und Unterernährung, Revolutionen und Befreiungskriegen -, die psychischen Kosten einer Erziehung zum Unfrieden<sup>128)</sup>, zu Lasten eines angstfreien Lebens, zu Gunsten eines totalitären "way of life"<sup>129)</sup>.

Ausgespart bleibt ebenso die Kritik an der permanenten Ausweglosigkeit der Abschreckungskonzeption, die in der ständigen Schaffung ihre eigenen Voraussetzungen liegt<sup>130)</sup>.

Ebenso wird eine Explikation des Friedensbegriffes, die mehr erbringt als die Definition von Nicht-Krieg, wird eine inhaltliche und normative Erörterung des Friedensbegriffes unterlassen<sup>131)</sup>; als Folge der Synonymisierung von Frieden und Nicht-Krieg kann Abschreckung auch einer Politik der Friedenssicherung zugeordnet werden, ohne weiter analysieren zu müssen, daß sich eine derartige Politik zur Machbarkeit des Friedens der Instrumentarien des Krieges bedient, ohne weiter zu fragen nach der Funktionalität der Abschreckungskonzeption für eine Politik, die Frieden nicht allein durch Nicht-Krieg definiert sieht.

Während bei der Analyse der Gesellschaft deren Entwicklungstendenzen bezüglich ihrer Defizite zu den

Grundgesetzlichen Normen gemessen werden und daraus - zur Erreichung einer, an diesen Normen orientierten, wünschenswerten Entwicklung - Qualifikationen abgeleitet werden, wird hier eine weder aus diesen Normen abgeleitete noch auf ihre Defizite hin befragte Konzeption in den Rang nicht weiter begründbarer Normen erhoben und daraus Qualifikationen abgeleitet, die zwar zur Erfüllung dieser Konzeption qualifizieren, nicht aber zum Erreichen einer wünschenswerten Entwicklung, welche ihre "Normorientierung" an einem Begriff von Frieden findet, die mehr bedeuten würde als Nicht-Krieg: "Im Rahmen der Strategie der Abschreckung müssen die Streitkräfte der Bundeswehr präsent, d.h. ständig einsatzbereit sein"<sup>132</sup>).

Weder bei der Analyse der Gesellschaft noch bei der der Offizierssituation wird die Problematik von Krieg und Frieden, von Kriegsverhinderung und Friedenssicherung im Zeitalter von Massenvernichtungswaffen in einer Weise analysiert, als daß daraus sowohl für den Staatsbürger<sup>133</sup>) als auch für den Staatsbürger in Uniform einsehbare, wenn auch noch - zumindest vom Staatsbürger in Uniform - nicht vollziehbare Konsequenzen für eine Überwindung der den sicherheitspolitischen Status quo festschreibenden, ihn militär-technisch und militär-strategisch aber ständig zum Ziele optimaler Abschreckung unterlaufenden Abschreckungskonzeption<sup>134</sup>), gezogen werden könnten.

Deren Rationalität äußert sich im Zuge von sicherheitspolitischen Wandlungen dann immer noch in der "Paradoxie soldatischer Existenz im Zeitalter von Massenvernichtungswaffen"<sup>135</sup>), die eben zum Zwecke der Funktionserfüllung auszuhalten ist womit die "ethische Dimension", die Frage nach den übergeordneten Sinn- und Zweckzusammenhängen, verkürzt wird auf die unpolitische Erfüllung der von der Politik



zugewiesenen Aufgabe<sup>136)</sup>, oder schließlich in die individuelle, moralische Ebene der Infragestellung des Berufes mündet<sup>137)</sup> - enthoben gesellschaftlicher Verantwortung und aktiver Teilnahme.

Der Soldat der Bundeswehr wird auf diese Weise selbst in der Friedenssituation von den gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland, als aktiv wie passiv mitgestaltender, ausgespart<sup>138)</sup>; einmal bleibt seine Funktion für die gesellschaftlichen Bedingungen in der Friedenssituation auf die bloße "Einsatzbereitschaft" beschränkt, und zum anderen wird diese bloße Einsatzbereitschaft nicht als mit-determinierend für die gesellschaftlichen Bedingungen gezeichnet; wenn der stärkste Machtfaktor in der Bundesrepublik Deutschland auch in der Friedenssituation von der Veränderung der seine Strukturen letztlich bestimmenden Kriegsvorbereitung ausgespart bleibt, so hat dies auf die sicherheitspolitische Willensbildung der zivilen Gesellschaft einen ähnlichen Effekt, wie ihn ein Aussparen des Militärs von "Partizipation" auf eine weitere Demokratisierung der Gesellschaft haben würde.

Das Aushalten der Paradoxie wird dann erleichtert, und soldatisches Selbstwertgefühl über die rein negative Funktion der Abschreckung hinaus als Friedensdienst erhöht, wenn den Soldaten vermittelt werden kann, daß "man mit Hilfe von Streitkräften diejenigen politischen Veränderungen sichert, die zu einem Sicherheitssystem mit weniger Militär führen sollen"<sup>139)</sup>, wenn der Soldat auf diesem Umweg in die Friedenssituation gestellt wird und ihm eine vermeintlich aktive Teilhabe am sicherheitspolitischen Wandel bescheinigt wird.

Sicherlich ist auch dieser Ausschnitt der Sicherheitspolitik für politische Bildung in der Bundeswehr von-

nöten, um durch dessen Vermittlung Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung als einen Beitrag zur weltpolitischen Stabilität erkenntlich und gedanklich nachvollziehbar zu machen<sup>140)</sup>, um das Sicherheits- und Friedensverständnis des Militärs von einseitig militär-strategischer Orientierung zu lösen, um damit überhaupt einen sicherheitspolitischen Wandel im Militär abzusichern gegen die Mentalität eines Berufes "sui generis", einer Bewährung im Gefecht<sup>141)</sup>. Doch erfüllt die wissenschaftliche Analyse des sicherheitspolitischen Problemkreises auch hier wieder nicht ihre kritische Funktion, wenn Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung nicht auch als funktional für die Abschreckungsstrategie analysiert werden, wenn sie nicht auch als notwendige Entwicklungen zur Stabilisierung des Abschreckungssystems thematisiert werden<sup>142)</sup>, die dann andererseits aber wieder durch Rüstungswettläufe - als Folge von militär-technischen Innovationen - und dadurch ausgelöste Kriegskalkulationen und Strategieänderungen unterlaufen werden<sup>143)</sup>.

Wenn im vorliegenden Curriculum Rüstungssteuerung, Rüstungsbegrenzung und Truppenverminderung in die Abschreckungskonzeption eingebettet bleiben, deren eigene Rationalität aber weder analysiert noch hinterfragt wird, verschleiert wissenschaftliche Analyse einmal, daß Abschreckungspolitik - um mit Senghaas zu sprechen - auch "eine seltsame Mobilisierung und gleichzeitige Eindämmung gesellschaftlicher Aggressivität ..., eine Symbiose von Angst und Gewalt"<sup>144)</sup> ist. Sie verändert zum anderen aber zugleich die Dialektik von Abschreckungs- und Friedenssicherung, daß der Soldat einerseits die Voraussetzung für die Verhinderung von Krieg, andererseits aber zugleich ein Hindernis für eine Friedenssicherung jenseits von Abschreckung ist, dahingehend, daß der Soldat die Voraussetzung für Ent-

spannungspolitik, Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung darstellt, und hebt damit die Dialektik auf: Das Vorhandensein militärischer Systeme, die als zu minimierender oder zu beseitigender Bedrohungsfaktor letztlich auch Anlaß für Entspannungspolitik und sicherheitspolitischen Wandel waren, werden nun zu deren immanenten Voraussetzung, Ursache und Wirkung verdreht; Abschreckung bleibt dabei die dieser Politik immanente Konstante, Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung Variable.

Es wurde oben bereits angeführt, daß politische Bildung in der Bundeswehr im Rahmen der Abschreckungsstrategie nicht diese selbst transzendierende Inhalte und Qualifikationen vermitteln kann, sondern eben nur auf Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung die Soldaten auch vorbereiten kann, und dies auch notwendig ist zur Sicherung dieser Entwicklungen. Es hätte aber einmal, mittels wissenschaftlicher Analyse des sicherheitspolitischen Problemkreises durch das SwInstBw, und zum anderen in der Konzeption eines wissenschaftlichen Studiums - wie es in der Absicht des vorliegenden Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften liegt - sowohl die Abschreckungskonzeption selbst im Hinblick auf die Thematik von Krieg und Frieden im Atomzeitalter, im Hinblick auf Friedensdienst einerseits und Kriegsdienst andererseits, im Hinblick auf Entspannungspolitik, auf Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung, im Hinblick auf Friedenssicherung jenseits von Abschreckung, zumindest an Hand der diesbezüglich vorhandenen Literatur thematisiert werden müssen<sup>145)</sup> - genauso wie die Funktion politischer Bildung in ihr selbst und im Bezug zu den angesprochenen Thematiken.

Daß dies nicht geschehen ist, erweist sich einmal als Symptom ziviler politischer Bildung, welche den sicher -

heitspolitischen Prozeßkreis eben auch nur weitgehend unter den Kriterien von Abschreckungspolitik thematisiert<sup>146)</sup>, und damit als eine den Abschreckungsgesellschaften immanente Tendenz zur Reduktion des Begriffes wie der Inhalte von Frieden auf Nicht-Krieg - was aber zur Folge hat, daß in Abschreckungsgesellschaften politische Bildung ihrer Tendenz nach einer Erziehung zum Unfrieden gleicht<sup>147)</sup>.

Es zeigt aber auch ganz deutlich, daß das militärische System im Interesse der Systemerhaltung nur eine Vermittlung jener Inhalte und Qualifikationen mittels politischer Bildung - soweit es das ihm zugehörige SWInstBw in Bezug auf die wissenschaftliche Vorbereitung der Curricula und ihre eigenen Hochschulen als Vermittler betrifft - zuläßt, welche längerfristig eine Systemstabilisierung zu gewährleisten scheinen.

Auch diese These kann an der Hochschulrealität dort wieder überprüft werden, wo die militärische Steuerungs- und Entscheidungsinstanz zugunsten oder ungunsten auch abschreckungstranszendierender Lerninhalte und -ziele zu intervenieren versucht, da nicht ausgeschlossen werden kann, daß sich Wissenschaft an bundeswehreigenen Hochschulen auch jenseits der militärischen Zwecksetzung etablieren könnte.

Daß der Arm des Primats der Politik bezüglich einer Absicherung der von ihr vertretenen Sicherheitspolitik bis in die Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre reichen könnte, stimmt in dieser Hinsicht allerdings genauso bedenklich wie die vermutete Unterordnung von Wissenschaft unter die Kriterien sozial-demokratischer Sicherheitspolitik in den Analysen des SWInstBw.

Anmerkungen:

3. Der Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr: Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung - als durchgängiges Element eines curricular organisierten Hochschulstudiums für Offiziere der Bundeswehr
- 3.1. Zur Ableitung und Setzung der Postulate
  - 1) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 25, Ziff. 23.
  - 2) Dies erfolgt in Kap. 3.1.2.
  - 3) Dies erfolgt in Kap. 3.1.1.
  - 4) Vgl. dazu die vom Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr (SWInstBw) - früher "Wissenschaftliches Institut für Erziehung und Bildung in den Streitkräften" (WInstEBSK) - geleisteten Situationsanalysen; Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 15/16 vom 13. April 1974.
  - 5) Vgl. ebenda, S. 27 u. S. 29, sowie Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, in Fließ, Katrin, u.a. Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 143.

- 6) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 26.
- 7) Vgl. ebenda, sowie Dillkofer, Heidelore, Kuhlmann, Jürgen, Beschreibung der Tätigkeitsfelder, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 79 ff.
- 8) Die Position einer Kompatibilität von Militär und Gesellschaft bis auf eine militärische "Restgröße" - ihr ist u.a. Thomas Ellwein zuzurechnen,  
vgl. Ellwein, Thomas, Die Zukunft des Soldaten und seine Ausbildung, in: Neues Hochland, Heft 1/72, S. 78 - 87, und ebenso wird von der Bildungskommission diese Position eingenommen,  
vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 61, Ziff. 76 - geht von der Überzeugung aus, daß in der entwickelten Industriegesellschaft das Militär durch eine zunehmende Differenzierung und Spezialisierung der Funktionen die spezifische Unterscheidbarkeit zu anderen Berufen verliert; als "Dienstleistungsbetrieb" von Abschreckung und Kampfbereitschaft produziert das militärische System als Spezifikum Sicherheit -  
vgl. Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1970, Zur Sicherheit der Bundesrepublik Deutschland und zur Lage der Bundeswehr, Bonn 1970, S. 125. - aber ein Großteil der dabei ausgeübten Funktionen wird auch in anderen Berufen ausgeübt;  
vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundes-



wehr, a.a.O., S. 25.

Der Beruf des Soldaten ist demnach kein Beruf "sui generis" mehr, er wird primär auf den Frieden hin bezogen als auf den denkbaren Ernstfall; bei einer Verschleierung der Gegensätze zwischen Militär und Gesellschaft läuft diese Position allerdings Gefahr, eine Militarisierung der Gesellschaft zu begünstigen. Dagegen steht die Position einer Inkompatibilität von Militär und Gesellschaft, die von der Überzeugung ausgeht, daß sich Streitkräfte von ihrem Organisationsziel her, dem der Abschreckung durch höchste und ständige Kampfkraft und Kampfbereitschaft, am "Ernstfall" zu orientieren haben und daher mit der sie umgebenden Zivilgesellschaft inkompatibel seien; so ist auch der Beruf des Soldaten mit anderen Berufen nicht zu vergleichen, denn die Zentralfigur der Bundeswehr "ist und bleibt der Überzeugte Kämpfer" und "letzter Bezugspunkt jeder Bildung und Ausbildung des Offiziers ist daher Führung im Gefecht"; (Karst, Heinz, "Denker" oder "Kämpfer" - brauchen wir den akademisch ausgebildeten Offizier ? ,a.a.O., S. 26).

Diese Position orientiert sich an einem überkommenen Bild vom Soldaten, das weder mit dem Leitbild vom Staatsbürger in Uniform zu vereinbaren ist noch die apokalyptische Tendenz eines zukünftigen Krieges sieht, sondern diese - eben auch durch soldatische Existenz - zu verhindernde Katastrophe für ein Feld soldatischer Bewährung hält.

Trotz, oder gerade wegen ihrer vermeintlich unpolitischen Position, zielt sie auf eine Militarisierung der Gesellschaft; indem sie auch die zivile Gesellschaft unter dem Organi-

sationsziel der Streitkräfte zu formieren wünscht - z.B. Verstärkung der Landesverteidigung, des Zivilschutzes - denkt sie allerdings die Konzeption der Abschreckung deren eigenen Prämissen nach logisch zu Ende.

- 9) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 19 f.
- 10) Vgl. dazu: Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1970, a.a.O., S. 92; ferner:
- Schöbßer, Dietmar, Streitkräftereform und politische Planung in der Bundesrepublik Deutschland, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 6 u.
- Rühle, Hans, Stud. rer. mil. oder: für die Profis ein spezielles studium militare?, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 47 f.
- 11) Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte "Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 147.
- Vgl. dazu auch die Prognose für das "Wehrklima 1980" von Fleckenstein, Bernhard, Schöbßer, Dietmar, Jugend und Streitkräfte, in: Beiträge zur Konfliktforschung, 2/1973, S. 64 ff;
- ferner:
- Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1968, Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, Drucksache V, 3921 vom 19.2.1969, S. 19 f.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages,  
Jahresbericht 1971, Deutscher Bundestag,  
6.Wahlperiode, Drucksache VI, 3232 vom  
29.2.1972, S. 17 f.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages,  
Jahresbericht 1974, Deutscher Bundestag,  
7.Wahlperiode, Drucksache 7, 3228 vom 13.2.1975,  
S. 59 f.

Diese Durchsetzungsschwierigkeiten und Legiti-  
mationsnöte sind nicht zuletzt an der gestie-  
genen Zahl der den Antrag auf Kriegsdienstver-  
weigerung stellenden Soldaten abzulesen;

vgl. dazu, Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.),  
Weißbuch 1970, a.a.O., S. 82 f.

- 12) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 16 f.
- 13) Vgl. ebenda, S. 17 ff.
- 14) Vgl. ebenda, S. 19 f.
- 15) Vgl. ebenda, S. 21 ff.
- 16) Vgl. ebenda, S. 23.
- 17) Vgl. ebenda.
- 18) "Die Einsatzbereitschaft wird wesentlich von Zahl  
und Ausbildungsstand der Soldaten bestimmt".  
Ebenda, S. 24.
- 19) Vgl. ebenda, S. 50 f., Ziff. 57.

- 20) Dies belegt eine im Dezember 1972 abgeschlossene Auswahlbibliographie über die seit 1960 in der Bundesrepublik erschienene Literatur zur Errichtung von Bundeswehrhochschulen;

vgl. Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste, Bibliographien Nr. 32, Bundeswehrhochschulen, Auswahlbibliographie, Bonn 1973.

Insgesamt werden für den genannten Zeitraum 26 Monographien und Aufsätze und 118 Zeitungsartikel ausgewiesen.

Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, sowie Kap. 3.3.3.

Mit der Aufnahme des Studienbetriebes an den Hochschulen der Bundeswehr ist allerdings ein merklicher Rückgang des publizierten Interesses zu verzeichnen, das erst wieder über die ersten Studienabschlüsse an den Hochschulen der Bundeswehr im Herbst 1976 aktualisiert wurde.

- 21) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 50, Ziff. 57.

22) Ebenda.

23) Vgl. ebenda, S. 25, Ziff. 22.

24) Ebenda.

25) Ebenda, S. 50, Ziff. 57.

26) Ebenda.

27) Vgl. ebenda, S. 51, Ziff. 57.

28) Ebenda, S. 53, Ziff. 61.

- 29) "Inhaltlich geht es z.B. um rechtliche, historische oder politische Grundkenntnisse, über die der Offizier verfügen muß, methodisch geht es um Führung, Organisation, Planung usw., auf die vorbereitet werden muß. Dies kann innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung des Fachstudiums im engeren Sinne berücksichtigt werden, was dann die militärische Ausbildung vor und nach dem Studium entlastet und vorbereitet".

Ebenda, S. 54, Ziff. 61.

- 30) Dazu führt der damalige Bundesminister der Verteidigung, Helmut Schmidt, im Vorwort zum Gutachten der Bildungskommission aus:  
"Sie (die Soldaten, d.Verf.) haben weitgehend schon heute erkannt, daß eine bessere Ausbildung nicht nur die Beherrschung der Waffen vervollkommen, sondern auch das innere Gefüge der Truppe festigen und dadurch ihren moralischen, politischen und militärischen Wert erhöhen wird".

Schmidt, Helmut, Vorwort des Bundesministers der Verteidigung, in: Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 4.

Vgl. dazu auch Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 148;

ferner: Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1971, Deutscher Bundestag, 6.Wahlperiode, Drucksache VI, 3232 vom 29.2.1972, S. 25.

- 31) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 24, Ziff. 21.

- 32) Ebenda, u. S. 25, Ziff. 23.
- 33) Vgl. ebenda, S. 17, Ziff. 12.
- 34) "Die Bundeswehr muß mit der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten".  
Bundesminister der Verteidigung (Hrsg.), Weißbuch 1970, a.a.O., S. 130.
- 35) "Daß die Streitkräfte ihre Ausbildung in erster Linie auf die Aufgabe des Soldaten ausrichten müssen, bedeutet keine Isolierung ihres Ausbildungssystems gegenüber der Gesellschaft".  
Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 24, Ziff. 21.
- 36) "In der Gesellschaft und in allen ihren Systemen stellen sich Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen. Erziehung und Ausbildung, vornehmlich aber Bildung haben es mit diesen Fragen zu tun. Gerade in den Streitkräften kann ihnen nicht ausgewichen werden".  
Ebenda, S. 27, Ziff. 26.
- 37) Ebenda, S. 54, Ziff. 61; impliziert ist damit auch die Berücksichtigung der gesellschaftlichen Kontamination des zukünftigen Berufs im Studium selbst; ebenda.
- 38) Ebenda, S. 28, Ziff. 26.
- 39) Vgl. Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 11.
- 40) Vgl. Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-



lich dimensionierte" Hochschulausbildung  
für Offiziere, a.a.O., S. 151.

Zu optimistisch, aber die möglichen Tendenzen an-reißend, heißt es dazu in der Einleitung zu dem von der Arbeitsgruppe "Anleitstudium" im Wissenschaftlichen Institut für Erziehung und Bildung in den Streitkräften publizierten Buch "Partizipation als Lernziel": "Der Einzug von Wissenschaft in das militärische System via Hochschule ... ist geeignet, allein wegen ihrer rationalisierenden Unwiderstehlichkeit und ihrer positivistischen Desillusionierung, d.h. auch abgesehen von partizipatorischen curricularen Elementen, die weitgehend traditional geprägte militärische Sinnstruktur in Frage zu stellen und das Gehorsamsprinzip zu relativieren. Die Ankoppelung an Wissenschaft in großem Stil dürfte den Effekt einer Angleichung der professionellen militärischen Sinnstruktur an die Zweckrationalität der bürgerlichen Gesellschaft haben und eine spezifische Form der Vergesellschaftung des militärischen Systems bewirken; die partizipatorischen Elemente der Hochschulausbildung dürften darüber hinaus zu seiner Demokratisierung beitragen".

Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 14.

- 41) Vgl. ebenda, S. 135 - 152.
- 42) Ebenda, S. 151; die Ambivalenz einer Reform des Bildungs- und Ausbildungssystems der Bundeswehr wird auch von der Bildungskommission angesprochen: "Das Ausbildungssystem der Bundeswehr ist als Teil des allgemeinen Bildungswesens von diesem abhängig. Es ist dennoch ein in sich geschlossener

Teil, der den militärischen Anforderungen entsprechen muß".

Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 18, Ziff. 14.

- 43) Sozialkybernetische Kompetenz zielt auf die "zweckrationale Organisation und strategische Steuerung von Strukturen und Prozessen in sozialen Systemen".

Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 156; im militärischen System bedeutet dies z.B. die Analyse gruppensystemischer Prozesse, die Kenntnis der Funktionen von Rolle, Status, Gruppenzwang, Außenseiterposition, die Beherrschung der Möglichkeiten zur optimalen Konfliktsteuerung zwischen Gruppen, die Fähigkeit, Ausbildungsprozesse zu planen und durchzuführen;

vgl. ebenda, S. 171.

- 44) Praktische Kompetenz zielt - vereinfacht - z.B. auf die Fähigkeit, Lösungen für die Fragen nach der Legitimation und Vernünftigkeit "der Organisation des ökonomischen und politischen Systems" zu finden; ebenda, S. 158.

- 45) Vgl. ebenda, S. 171 u. S. 173.

- 46) Ebenda, S. 151; der "Überbau" des militärischen Systems wird konstituiert durch die Bestandsdimensionen:

" 1. durch spezifisch normative Sinnstrukturen, die formal (als hauptsächlich durch das Soldatengesetz normiertes spezielles mili-

tärisches Gewalt- und Pflichtverhältnis) und informell sein können (typisch militärische Verhaltenserwartungen, Handlungsorientierungen und ideologische Sinnsynthesen);

2. durch ein besonderes sozialkybernetisches Steuerungsprinzip (als Gehorsamsprinzip ebenfalls im Soldatengesetz normiert)".

Ebenda, S. 139.

- 47) Vgl. ebenda, S. 151.
- 48) Ebenda, S. 173.
- 49) Ebenda, S. 163;  
dies scheint auch in der "historischen Perspektive" eine durchaus zutreffende Vermutung zu sein.
- 50) Vgl. dazu Kap. 3.2. u. 3.3.1.
- 51) Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift, ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 12, Ziff. 504.
- 52) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 54, Ziff. 61.
- 53) Vgl. ebenda.
- 54) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972<sup>4</sup>, S. 59 ff u. S. 82 ff.
- 55) Arbeitsgruppe "Anleitstudium", Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche "Anleitung" der Fachstudiengänge, in: Fließ, Katrin, u.a. Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 22.

- 56) Vgl. Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 179 ff.
- 57) Arbeitsgruppe "Anleitstudium", Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche "Anleitung" der Fachstudiengänge, a.a.O., S. 26.
- 58) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, in: Dillkofer, Heide Lore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 174.
- 59) Vgl. Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 175.
- 60) Dies betrifft in erster Linie die Senate und Fachbereiche der Hochschulen der Bundeswehr, dann deren Gründungsausschüsse, sowie auch das Bundesministerium der Verteidigung und die für Unterricht und Kultus bzw. Wissenschaft zuständigen Ministerien der Bundesländer Bayern und Hamburg.  
Vgl. dazu ausführlich Kap. 4.
- 61) Vgl. Kap. 3.2.
- 62) Dies erfolgt in Kap. 3.3.

- 63) Dies erfolgt in Kap. 3.4.
- 64) Vgl. dazu ausführlich Kap. 3.4.
- 65) Dazu schreibt Ellwein: "Die anspruchsvollen Grundsätze der inneren Führung verlangen eine umfassende Vorbildung, die es dem militärischen Führer auch erlaubt, sich mit den gesellschaftlichen Einwirkungen auf die Streitkräfte sinnvoll und selbstständig auseinanderzusetzen und dies im Ergebnis im Truppendienst sichtbar zu machen". Ellwein, Thomas, Ausbildungsreform in der Bundeswehr, in: Zur Bildungsdiskussion in der Bundeswehr und Gesellschaft, Bonn 1972, S. 33.

Die Forderung nach einem Hochschulstudium für Offiziere, nach deren erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Allgemeinbildung ist eigentlich nicht neu; die ähnlich lautende Forderung Baudissins aus dem Jahre 1954 (Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, a.a.O., S. 257), weist darauf hin, daß die Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr - speziell das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitete Hochschulstudium für Offiziere - durchaus auch in der Baudissinschen Tradition steht, daß sie aber auch mit beinahe 20 Jahren Verspätung kommt.

- 66) Vgl. Potyka, Christian, Im zweiten Anlauf zur Reform, in: Süddeutsche Zeitung vom 30.6. 1971, S. 8;
- ferner:
- Fleckenstein, Bernhard, Vogt, Wolfgang, R., Bundeswehr und Innere Führung: Plädoyer für

eine erziehungswissenschaftlich begründete  
Führungslehre, in: Fleckenstein, Bernhard,  
(Hrsg.), Bundeswehr und Industriegesellschaft,  
Boppard a.Rh. 1971, S. 67 u.,

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages,  
Jahresbericht 1974, Deutscher Bundestag,  
7.Wahlperiode, Drucksache 7, 3228 vom 13.2.  
1975, S. 26.

- 67) Dieser Zusammenhang wird nicht nur vom §WInstBw  
hergestellt (vgl. Sozialwissenschaftliches Insti-  
tut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen  
der Bundeswehr, a.a.O., S. 27 u. S. 29), sondern  
auch Graf Baudissin weist explizit darauf hin;

Vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Staatsbürger in  
Uniform, in: Information für die Truppe,  
11/74, S. 10, Abdruck eines Beitrags Bau-  
dissins zu dem Buch: "25 Jahre Bundesrepublik  
Deutschland - Wandel und Bewährung einer  
Demokratie", München/Wien 1974.

- 68) Ellwein, Thomas, Die Zukunft des Soldaten und  
seine Ausbildung, a.a.O., S. 87.

- 69) Vgl. ebenda.

- 70) Vgl. ebenda.

- 71) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 24, Ziff. 21.

- 72) Vgl. ebenda u. Ellwein, Thomas, Die Zukunft des  
Soldaten und seine Ausbildung, a.a.O., S. 87.

Die Gefahr einer sich daraus ergebenden Mili-  
tarisierung der Gesellschaft, ist allerdings



nicht zu übersehen, "indem eine Reihe von fachlich qualifizierten Leuten, die ihre Ausbildung in der Bundeswehr erhielten, relevante Funktionen übernehmen und Ziele und Zwecksetzungen des Militärs auch auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragen".

Wienemann, Elisabeth, Berufliche Ausbildung in der Bundeswehr, in: Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, Unternehmen Bundeswehr, a.a.O., S. 144.

Gleichzeitig kann aber auch vermutet werden, daß für die zukünftigen Offiziersbewerber eine solide fachlich-wissenschaftliche Ausbildung, bei gleichzeitiger Sicherung der materiellen Basis, als Berufsmotivation wesentlich zutreffender sein dürfte, als der Mythos soldatischen Lebens, was zu einer Abnahme jenes Rekrutierungsreservoirs für das Offizierskorps führen dürfte, das sich durch eine - im Vergleich zur zivilen Gesellschaft - überhöhte Affinität zu Streitkräften und Bundeswehr auszeichnete.

Vgl. dazu: Balke, Peter, Überlegungen zur Motivation von Offiziersnachwuchs in der Vergangenheit und heute, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 65 - 77.

- 73) Friedeburg, Ludwig, Zum Verhältnis von Militär und Gesellschaft in der Bundesrepublik, in: Picht, Georg, (Hrsg.) Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1966, Zweite Folge, S. 55.

- 74) Politische Bildung ist in ihrer Umwandlung zu geistiger und psychologischer Rüstung nicht mehr begründbar aus dem Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform", sondern nur mehr aus der Erziehung von Kampfbereitschaft, und sie schafft durch die Propagierung von Feindbildern die Rechtfertigung für ihre Umwandlung; vgl. Kap. 2.3.
- 75) Damit ist nicht nur eine Durchsetzung mit Elementen gemeint, die auf eine Mündigkeit des Bewußtseins und Verhaltens zielen, sondern auch auf Kompetenzen "zur Teilhabe an den entscheidenden Prozessen der gesellschaftlichen Totalität".  
Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., Einleitung S. 10.
- 76) Der Zwangsmechanismus von Abschreckung wird darin gesehen, daß die Strategie der Abschreckung ständig jene Bedingungen und Zustände aufrechterhält oder neu schafft, die wiederum nur Abschreckung als einzig sinnvoll erscheinen lassen, was auf das Gebiet der Rüstungsvermehrung - Kampfkraft - wie auf das Gebiet der politischen Bildung - Kampfbereitschaft - in gleicher Weise zutrifft, wie sie sich auch gegenseitig bedingen.  
Vgl. in diesem Zusammenhang: Senghaas, Dieter, Abschreckung und Frieden, a.a.O., S. 128 f.
- 77) Das soldatische Selbstverständnis im gegenwärtigen Status quo der Abschreckung wird durch den Auftrag des Soldaten, den er in diesem Status quo zu erfüllen hat, als "eigentümlich paradox" gezeichnet; vgl. Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat in der offenen Gesellschaft, in: Raven, Wolfram, v., (Hrsg.), Armee gegen den Krieg, Stuttgart-

Degerloch 1966, S. 303.

Klaus von Schubert führt dazu aus: "Alle Soldaten der Bundeswehr stehen ... stets vor dem Grundproblem ihres Tuns, daß sie nicht für einen 'Ernstfall' üben, indem sie auf einen Ernstfall hinarbeiten, sondern daß sie sich nach Selbstverständnis und Auftrag als 'Soldaten für den Frieden' (Wolf, Graf v. Baudissin) begreifen, mithin den 'Frieden als Ernstfall' anzusehen haben. Gleichwohl bilden sie aus und werden ausgebildet für einen Ernstfall, einen militärischen Konflikt, mit dem Ziel, sein Eintreten zu verhindern. Dies ist die Paradoxie des Soldaten in einem Land, das gleich all seinen Nachbarn unter der Vernichtungsdrohung der Massenvernichtungswaffen steht, das seine Sicherheit einstweilen unter anderem auch auf die militärische Abschreckung gründet".

Schubert, Klaus, v., 'Streitmacht im Frieden, in:

Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, Unternehmen Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1974, S. 24.

Eine Reflektierung des soldatischen Selbstverständnisses über diese "Paradoxie" würde nun bedeuten, in der politischen Bildung der Streitkräfte, speziell an den Hochschulen der Bundeswehr, auch jene Forschungsansätze und sicherheitspolitischen Entwicklungen zu thematisieren, die das Abschreckungssystem in Frage stellen und langfristig auf Friedenssicherung auch jenseits von Abschreckung zielen.

78) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53, Ziff. 61.

- 79) Der Zusammenhang von politischer Bildung und wissenschaftlicher Ausbildung ergibt sich, wie im Text ausgeführt, aus den Grundsätzen der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Vorgesetzten, wie sie in der ZDv 12/1 niedergelegt sind, sowie aus den Empfehlungen der Bildungskommission für ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium;
- vgl. Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift, Politische Bildung in der Bundeswehr, ZDv 12/1, a.a.O., S. 12, mit dem Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53 f, Ziff. 61.
- 80) Vgl. dazu: Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 27 f, Ziff. 26.
- 81) Vollzieht sich die Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr innerhalb des allgemeinen Ausbildungswesens und soll sie zur weiteren Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft beitragen, so muß notwendiger Weise die damit implizite Neuordnung politischer Bildung ebenfalls als Beitrag dazu verstanden werden;
- Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 24, Ziff. 21.
- 82) Ansätze einer Theorie und Praxis politischer Bildung, die auf den mündigen, engagierten und zur Partizipation fähigen Bürger zielen, werden in Kap. 3.5. dargestellt; auch das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" wird mit ähnlichen Kriterien beschrieben;
- vgl. Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1971/1972, Bonn 1971, S. 80.

- 83) Vgl. Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969,  
in: Behn, Hans, Ulrich,  
Die Regierungserklärungen der Bundesre-  
publik Deutschland, München/Wien 1971,  
S. 228.

Als Literatur, die einen Einblick in die For-  
schungsansätze und -Ergebnisse erlaubt, sei hier  
angeführt: z.B. Funke, Manfred, (Hrsg.), Frie-  
densforschung - Entscheidungshilfe gegen Gewalt,  
München 1975;

Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung,  
Band I, Bedrohungsvorstellungen als Faktor der  
internationalen Politik, Düsseldorf 1971;

Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung,  
Band II, Friedensforschung und politische Pra-  
xis, Düsseldorf 1972;

Kaiser, Karl, Friedensforschung in der Bundes-  
republik, Göttingen 1970;

Picht, Georg, u.a., (Hrsg.) Studien zur Frie-  
densforschung, München/Stuttgart 1969 ff;

Weizsäcker, Carl, Friedrich, v., (Hrsg.) Kriegs-  
folgen und Kriegsverhütung, München 1971.

- 84) Dazu sind die Konferenz über Sicherheit und Zu-  
sammenarbeit in Europa (KSZE) mit ihren Nachfolge-  
konferenzen sowie die Verhandlungen über beider-  
seitige, ausgewogene Truppenverminderungen (MBFR)  
zu rechnen;

vgl. Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.)  
Weißbuch 1973/1974, Bonn 1974, S. 44 ff,  
u. ders., Weißbuch 1975/1976, Bonn 1976,  
S. 73 ff.

- 85) Hier ist vor allem an die "Konkurrenz der Ansprüche" zwischen militärischem System und ziviler Gesellschaft zu denken: "Vor allem in den Industrienationen konkurriert der Mittelbedarf für steigende Rüstungskosten mit Forderungen an die öffentlichen Haushalte für soziale Sicherung, Bildung, Verkehr und Gesundheit ... Soziale Probleme, für deren Lösung bereits beträchtliche Mittel aufgewendet werden, verursachen immer mehr Kosten, die sich auf die Höhe der Verteidigungsausgaben auswirken. Gleichzeitig steigen die Kosten für Ausrüstung und Personal der Streitkräfte. Der Zielkonflikt zwischen diesen beiden wichtigen Aufgaben belastet alle Länder des westlichen Bündnisses". Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1971/1972, a.a.O., S. 5.

Nicht zuletzt wegen dieses Zielkonflikts "ist gesellschaftliches Interesse an der so hoch finanzierten Bundeswehr angebracht und darüber hinaus an den Versuchen, Rüstung und damit Rüstungsausgaben zu kontrollieren und zu vermindern".

Schubert, Klaus, v., Streitmacht für den Frieden, a.a.O., S. 37.

- 86) In Weiterführung von Anm.85 ist zu konstatieren, daß dieser Zielkonflikt nicht nur die Länder des westlichen Bündnisses, sondern natürlich auch des Warschauer Paktes belastet; darüber hinaus aber wird, gerade auch als Folge dieser hohen Rüstungsausgaben der Industrienationen, Unterentwicklung und Hunger in weiten Teilen der Welt perpetuiert, was zu möglicher Weise realeren Konflikten und kriegesischen Auseinandersetzungen führen wird (Nord-Süd-Konflikt) als die Spannungen



im Ost-West-Konflikt; zudem läßt das Vorbild der Industrienationen es den unterentwickelten Ländern in Südamerika, Asien und Afrika geboten erscheinen, im "Verteidigungskampf" sich ebenfalls durch militärische Aufrüstung politisches Gewicht zu verschaffen, was in diesen Ländern meist Machtsicherung demokratisch nicht legitimierter Eliten-Herrschaft und eine weitere Verschärfung von sozialer Ungerechtigkeit und Armut bedeutet;

vgl. dazu, Albrecht, Ulrich, u.a., Rüstung und Unterentwicklung, Reinbeck bei Hamburg 1976.

- 87) Ein Ausschluß dieser Themen bzw. eine militär-spezifische Verengung politischer Bildung in der Bundeswehr auf die Aufgaben der Streitkräfte wäre auch dann nicht zu rechtfertigen, wenn die Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft nur soweit zutrifft, als sie noch mit den Aufgaben der Streitkräfte zu vereinbaren ist (vgl. Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1973/1974, a.a.O., S. 50), denn die Aufgaben werden den Streitkräften nicht durch sich selbst, sondern durch eine die Gesamtgesellschaft vertretende Politik gestellt; wenn Friedenssicherung ein Ziel dieser Politik ist, das die Streitkräfte mitzusichern haben, gehört auch dieses Ziel zum Inhaltsgebiet politischer Bildung in der Bundeswehr;

vgl. Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift, Politische Bildung in der Bundeswehr, ZDv 12/1, a.a.O., S. 5 f.

- 88) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53 f, Ziff. 61, sowie Anm. 79.

- 89) Klöss, Erhard, Das Unternehmen Bundeswehr, in: Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, Unternehmen Bundeswehr, a.a.O., S. 9.
- 90) Diese Artikulation ist wegen der Vorbereitung auf die technischen, gesellschaftlichen und sicherheitspolitischen Veränderungen schon zur Auftragserfüllung notwendig; sie dient aber auch entscheidend der Führbarkeit der Streitkräfte während dieser Veränderungen;  
vgl. Schubert, Klaus, v., Hochschulen der Bundeswehr - warum?, a.a.O., S. 16.  
Vgl. dazu auch: Ellwein, Thomas, Die Zukunft des Soldaten, a.a.O., S. 83.
- 91) Dazu bemerkt Klaus von Schubert: "Politischer Wandel kann sich heute im zwischenstaatlichen Bereich bei Strafandrohung der Selbstvernichtung nur gewaltlos vollziehen. Streitkräfte haben im Rahmen der Entspannungspolitik einstweilen die Aufgabe, von einem gewaltsamen Ausbruch aus den Verfahrensregeln abzuschrecken. Sie werden langfristig durch diese Politik auch selbst in Umfang und Struktur zur Disposition gestellt. Rüstungsbegrenzung, Rüstungsverminderung und Abrüstung gehören so zu den für Soldaten der Bundeswehr denkbaren und wünschbaren Entwicklungen der Sicherheitspolitik".  
Schubert, Klaus, v., Streitmacht im Frieden, a.a.O., S. 33.
- 92) Damit ist gemeint, daß die Paradoxie soldatischer Existenz im Zeitalter von Massenvernichtungswaffen für den Soldaten nicht nur eine auszuhaltende Tatsache, sondern, begreift er sich als Staatsbürger, auch eine zugunsten nicht rein militärischer

Friedenssicherung zu verändernde ist; politische Bildung hat den Soldaten auch als Staatsbürger zu sehen und Einsichten und Möglichkeiten zu alternativen Antworten und Handlungsstrategien zu eröffnen.

93) Vgl. Kap. 2.

94) Vgl. Kap. 2.3.

95) Vgl. Kap. 2.4.

96) Damit ist gemeint, daß die Grenzen von dem, was zur Abschreckung notwendig erscheint, durch das Selbstverständnis einer freiheitlichen demokratisch verfaßten Gesellschaft, wie dies im Grundgesetz zum Ausdruck gebracht ist, gesetzt werden, und nicht umgekehrt die Erfordernisse von Abschreckung, gleichsam als Selbstzweck, konstitutiv für die gesellschaftliche und staatliche Ordnung werden.

97) Vgl. Anm. 76, 83, u. 86.

98) Vgl. Anm. 83 u. 84; dazu auch:

Ebert, Theodor, Von aggressiver Drohung zu defensiver Warnung. Das Konzept der sozialen Verteidigung, in: Senghaas, Dieter, (Hrsg.), Friedensforschung und Gesellschaftskritik, München 1973, S. 152 - 200;

Galtung, Johan, Senghaas, Dieter, (Hrsg.), Kann Europa abrüsten?

Friedenspolitische Optionen für die siebziger Jahre, München 1973.

99) Vgl. dazu Galtung, Johan, Strukturelle Gewalt, Reinbeck bei Hamburg 1975, S. 7 ff u. S.60 ff.

- 100) Z.B. Bildungskommission und Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr.
- 101) Vgl. in diesem Zusammenhang: Schubert, Klaus, v.,  
Hochschulen der Bundeswehr - warum?, a.a.O.;  
  
ders., Streitmacht im Frieden, a.a.O.  
  
Ellwein, Thomas, Die Zukunft des Soldaten  
und seine Ausbildung, a.a.O.;  
  
ders. Ausbildungsreform in der Bundeswehr,  
a.a.O.  
  
Sozialwissenschaftliches Institut der Bundes-  
wehr, Curricula für die Hochschulen der  
Bundeswehr, a.a.O., S. 25 ff.
- 102) Vgl. Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969,  
a.a.O., u. Anm. 84.
- 103) Auch nach dem offensichtlichen Versagen dieser  
Strategie bei einem Ausbruch kriegerischer Hand-  
lungen, wird nach dieser Strategie - im Sinne der  
abgestuften Vergeltung, bei gleichzeitiger Un-  
kalkulierbarkeit des Risikos - verfahren;  
Abschreckung ist damit nicht nur eine Strategie  
zur Kriegsverhinderung, sondern ihrer eigenen  
Logik nach, eine Strategie zur Kriegsbeherrschung;  
  
Vgl. Senghaas, Dieter, Abschreckung und Frieden,  
a.a.O., S. 94 ff u. S. 158 ff;  
  
dazu auch: Kahn, Hermann, Eskalation,  
Berlin 1966.

### 3.2. Theoretischer Rahmen einer "Anleitung"

- 1) Die folgende Charakterisierung eines "theoretischen Rahmens einer Anleitung" lehnt sich an die von Katrin Fließ an;

vgl. Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzeptionen politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, in:  
Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 96 - 133.

- 2) Vgl. Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzeptionen politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 97;

vgl. dazu auch: Klüver, Jürgen, Wolf, Friedrich, O., u.a., Theorie und Praxis der Studentenbewegung. Gesichtspunkte zur Analyse ihrer Wissenschaftskritik, in: Klüver, Jürgen, Wolf, Friedrich, O., (Hrsg.), Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung, Stuttgart-Bad Cannstadt 1972; "Wissenschaftskritik erschien auf der ersten Ebene als Kritik am herrschenden Begriff von Wissenschaft überhaupt"; ebenda, S. 19.

- 3) Studentische Praxis wie: "Aktiver Streik" oder "Kritische Universität";

Vgl. dazu: Becker, Egon, Jungblut, Gerd, Voegelin, Ludwig, Projektorientierung als Strategie der Studienreform, in: Studentische Politik, Heft 2/3, 1972, S. 8 ff; "Konzeptionen der Bundesassistentenkonferenz",  
vgl. ebenda, S. 13 ff.

- 4) Vgl. Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse, in: Studentische Politik, Heft 5/1971, S. 11.
- 5) Vgl. Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit den Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudien-  
gängen, a.a.O., S. 97.
- 6) Vgl. dazu die Schlagwörter: "Entpolitisierung des Bildungsbegriffes" und "Entpolitisierung des Forschungsbegriffes" bei:  
Becker, Egon, Jungblut, Gerd, Voegelin, Ludwig, Projektorientierung als Strategie der Studienreform, a.a.O., S. 5 f;  
ferner:  
Wellmer, Albrecht, Unpolitische Universität und Politisierung der Wissenschaft, in:  
Habermas, Jürgen, Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt a.M. 1969, Anhang S. 249 ff, sowie unter 3.3.2. die Analyse der Wissenschaftsstruktur.
- 7) Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972<sup>4</sup>, S. 65 ff.
- 8) Vgl. ebenda, S. 67 ff.
- 9) Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bonn 1970, Band 1, S. 52 ff u. S. 72 ff.



- 10) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft,  
Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bonn  
1970, § 33.
- 11) Vgl. dazu: Becker, Egon, Hochschuldidaktik als  
Rationalisierungsstrategie und als Projekt-  
wissenschaft mit emanzipatorischem Interesse,  
in: Studentische Politik, Heft 5/1971,  
S. 11 - 19.
- 12) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten  
politischer Bildung im Hinblick auf die er-  
ziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche  
Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 100.
- 13) Egon Becker bezieht sich dabei auf Kriterien  
eines Begriffs von Rationalität, die für die  
Planungen für ein Didaktisches Zentrum der  
Universität Frankfurt bestimmend waren;  
vgl. Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Ratio-  
nalisierungsstrategie und als Projektwissen-  
schaft mit emanzipatorischem Interesse, a.a.O.  
S. 12.
- 14) Ebenda.
- 15) Ebenda.
- 16) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Be-  
stimmung von Lernzielen und Lerninhalten,  
a.a.O., S. 164.
- 17) Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Rationali-  
sierungsstrategie und als Projektwissenschaft  
mit emanzipatorischem Interesse, a.a.O., S. 12.

- 18) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 101.
- 19) Ebenda.
- 20) Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse, a.a.O., S. 12.
- 21) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 101.
- 22) Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse, a.a.O., S. 12 f.
- 23) Ebenda, S. 13.
- 24) Vgl. Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", in:  
Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 91:  
"Insoweit hängt die Idee der 'Anleitung' über die Problematisierung und Veränderung der bereichs- und systemspezifischen Bestandsimperative hinaus der Hoffnung nach, auch zur Systemveränderung im ganzen, 'anzuleiten'." Ebenda.  
Zwar betont Massing einleitend in seinem Aufsatz, daß es ihm nicht darum gehe, eine "pragmatische Lösung" (ebenda, S. 65) darzustellen, doch erscheint die Wahl des Be-

griffes "Systemveränderung" als Ausdruck für eine fortschreitende Demokratisierung von Hochschule und Gesellschaft nicht nur zu wenig subtil, sondern auch unglücklich, da gerade solche nicht weiter explizierte "Reizwörter" - als Kristallisationspunkte sonst möglicherweise konkurrierender Interessen - einer Verhinderung jeder pragmatischen Lösung dienen können.

Vgl. in diesem Zusammenhang:

Wörner, Manfred, Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, in: Politische Studien, München 1972, Heft 6, S. 591 f.

- 25) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 101.
- 26) Egon Becker betont auch, daß keine der drei Reformstrategien ans Ziel gelangt, ohne einer zugleich Realisierung der anderen;  
Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Rationalisierungsstrategie und als Projektwissenschaft mit emanzipatorischem Interesse, a.a.O., S. 13.
- 27) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 102.
- 28) Ebenda.
- 29) Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 74.

- 30) Ebenda.
- 31) Becker, Egon, Jungblut, Gerd, Voegelin, Ludwig, Projektorientierung als Strategie der Studienreform, a.a.O., S. 4.
- 32) Robinsohn, Saul, B., Einführung, in: Robinsohn, Saul, B., u.a., Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Band I, Stuttgart 1970, S. XIII.  
Robinsohn geht dabei von der Feststellung aus, daß sich in der BRD eine Betrachtungsweise der ökonomischen Effizienz durchsetzt, "die unter den Konkurrenzbedingungen einer hochindustrialisierten Welt der langfristig wirksamen allgemeinen Niveauerhöhung den Vorrang einräumt und die ökonomisch-technologischen Motive mit gesellschaftspolitische Erwägungen von sozialen Bedürfnissen verbindet." Ebenda, S. XIII; ein Blick in die schulische oder universitäre Landschaft, läßt zumindest gegenwärtig erhebliche Zweifel an dieser Feststellung aufkommen.
- 33) Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 75.
- 34) Ebenda.
- 35) Ebenda, S. 67.
- 36) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 103.
- 37) Ebenda, S. 104.
- 38) Ebenda.

- 39) Ebenda.
- 40) Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bonn 1970, Band 1, S. 73.
- 41) Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 176.
- 42) Vgl. dazu: Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.), Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen, Bonn 1970 (= Schriften der BAK 5), S. 9 ff.
- 43) Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 176.
- 44) Ebenda, S. 177.
- 45) Ebenda.
- 46) Ebenda.
- 47) Ebenda.
- 48) Ebenda, S. 179.
- 49) Ebenda, S. 181.

- 50) Ebenda, S. 185.
- 51) Bezüglich eines "Studium generale" als gescheiterter Versuch,  
vgl. ebenda, S. 180 f.
- 52) Vgl. ebenda, S. 180.
- 53) "Eine 'Anreicherung' spezialisierten Fachwissens um sozialwissenschaftliche Erkenntnisse läuft Gefahr, in den davon betroffenen Studenten keine an ihren unmittelbaren (Ausbildungs-) Interessen anknüpfende Motivation auszubilden".  
Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der 'Anleitung', a.a.O., S. 60.  
Vgl. dazu "Motivation und Lernen":  
Roth, Heinrich, Einleitung und Überblick, in:  
Roth, Heinrich, (Hrsg.), Begabung und Lernen,  
Stuttgart 1969, S. 31 ff. (= Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 4).
- 54) Peter Seiz schlägt statt der Bezeichnung 'Anleitung' die Bezeichnung "Dimensionierung" vor, da seiner Ansicht nach "Anleitung" sehr leicht zu Assoziationen mit der additiven Form führt, während "Dimensionierung" eher Ausdruck der Absicht ist, "das Fach und seine Inhalte direkt aus sich heraus zu problematisieren und auszuweiten".  
Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 181 f.  
Es wird sich im weiteren Verlauf der Analyse noch zeigen, daß sich bezüglich des oben angeführten



Verständnisses von "Anleitung" - und ihrer dem-  
entsprechenden Bezeichnung und Verwendung - auch  
in den mit der Errichtung von Hochschulen der  
Bundeswehr betroffenen Planungs- und Entscheidungs-  
instanzen sehr differierende Ansichten artiku-  
lieren.

55) Vgl. ebenda, S. 183.

56) Ebenda.

57) Ebenda, S. 184.

58) Ebenda.

59) Intrinsische-sachbezogene Motivation, im Gegensatz  
zu extrinsischer-sachfremder Motivation;

vgl. Heckhausen, Heinz, Förderung der Lernmotiva-  
tion und der intellektuellen Fähigkeiten,  
in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und  
Lernen, a.a.O., S. 193 - 228.

60) Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organi-  
satorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs-  
und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten  
Fachstudiengängen, a.a.O., S. 184.

61) Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Ent-  
wurf eines Hochschulrahmengesetzes, a.a.O., § 34  
Abs. 2.

62) Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organi-  
satorische Aspekte zur Realisierung von er-  
ziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich  
dimensionierten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 185.

- 63) Ebenda.
- 64) Dazu Peter Seiz: "So wird beispielsweise in der Fachrichtung Elektrotechnik das Curriculumelement 'Aufbau und Funktionsweise von Digital-, Analog- und Hybridrechnern' keine gesellschaftswissenschaftlichen Bezüge aufweisen wohl aber das Curriculumelement 'Anwendung von Rechnern in Entscheidungs- und Informationssystemen'."
- Ebenda.
- 65) Ebenda, S. 182.
- 66) Vgl. ebenda, sowie: Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 60.
- 67) Vgl. Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 185.
- 68) Ebenda, S. 186.
- 69) Ebenda.
- 70) Ebenda, S. 187.
- 71) Ebenda, S. 188.
- 72) Ebenda.
- 73) "Die These lautet: es bestehe ein notwendiges Verhältnis zwischen der Form, in der Wissen als Wissen erscheint, und den Formen, in denen es

aufnehmbar ist - also gelernt wird".

Hentig, Hartmut, v., Wissenschaftsdidaktik, in:  
Hentig, Hartmut, v., u.a., (Hrsg.), Wissenschafts-  
didaktik, Fünftes Sonderheft der Neuen Sammlung,  
Göttingen 1970, S. 30;  
vgl. ebenda, S. 30 - 36.

Dieses Verhältnis von Sachstruktur und Lern-  
struktur gilt es vor allem auch dann zu beachten,  
wenn allgemeine Lernziele, also auch Verhaltens-  
weisen angestrebt werden.

- 74) Da bis jetzt noch keine Qualifikationen und Ver-  
haltensweisen expliziert wurden - dies geschieht  
erst bei der Analyse der Curricula -, ergeben  
sich die angeführten Kriterien zunächst abstrakt  
aus der Form einer Verbindung von funktionaler  
und kritisch-emanzipatorischer Anleitungstrategie,  
wie sie von den Vertretern dieses "vierten Weges"  
(Vgl. Anm. 25) formuliert wurden.
  
- 75) Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organi-  
satorische Aspekte zur Realisierung von er-  
ziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich  
dimensionierten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 191.
  
- 76) Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.), Forschendes  
Lernen - Wissenschaftliches Prüfen, Bonn 1970  
(= Schriften der BAK 5), S. 12 ff.
  
- 77) Ebenda, S. 193.
  
- 78) "Es ist unumstritten, daß die räumliche und per-  
sonale Umgebung in starkem Maße motivations-  
fördernd oder-hemmend sein kann." Ebenda, S. 206.
  
- 79) Dies dient zum einen der Unterstützung studenti-  
scher Arbeitsgruppen und damit auch teilweise der

Entlastung der Professoren, zum anderen könnten Hochschullehrer durch Angebote Hochschuldidaktischer Zentren "genaue Kenntnisse über die psychologischen Bedingungen des Verhaltens und Lernen in höheren Lernprozessen erwerben, über Theorien der Leistungs- und Lernmotiven, über Curriculumforschung und Arbeiten im Curriculum, über Gruppendynamik, über die Theorie und Praxis der Lernzielkontrolle aber auch über die gesellschaftlichen und beruflichen Implikationen ihres Faches".

Ebenda, S. 207.

80) Ebenda, S. 202.

81) Vgl. ebenda, S. 194 ff.

82) Ebenda, S. 198.

83) Hierzu bemerkt Massing:

"Unter allen Umständen ist zu vermeiden, daß die mit der 'Anleit'-Innovation konfrontierten Studenten und Dozenten vorzeitig in skeptische Hab-Acht-Stellung gehen oder resignieren ... Gelingt es nicht, via Erwartung vor allem lernpraktischer Erfolge in den Studierenden Partizipationsbereitschaft als motivationsstarke Dauer-Attitüde auszubilden, besteht die Gefahr, daß trotz faktischer Ausweitung von Partizipationsmöglichkeiten eine Mehrheit der Studenten wegen der damit verbundenen Frustrationen sich veranlaßt sehen könnte, die mit Partizipationsstrategien verknüpften Intentionen zu boykottieren". Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 77.

- 84) Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte zur Realisierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, a.a.O., S. 200.
- 85) Ebenda, S. 201.
- 86) Ebenda, S. 200.

3.3. Begründung, Funktion und Organisation erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteter Fachstudiengänge für Offiziere

- 1) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53, Ziff. 61.
- 2) "Die Kommission hat ihren Vorsitzenden zusammen mit seinen Mitarbeitern am Wissenschaftlichen Institut für Erziehung und Bildung in den Streitkräften beauftragt, eine Diskussionsgrundlage für Auswahl und Inhalte der Studiengänge zu erarbeiten".  
Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53, Anm. 1 zu Ziff. 60.
- 3) Vgl. Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 153.
- 4) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53 f., Ziff. 61.
- 5) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, in:

Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur  
Wochenzeitung des Parlament, B 15-16/74 vom 13.  
April 1974, S. 6.

- 6) Vgl. ebenda, S. 6 f u. Fließ, Katrin, u.a.,  
Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 9 - 20.
- 7) Vgl. 3.3.3.
- 8) Vgl. Anm. 5.
- 9) Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und  
Organisationswissenschaften - Curriculum für die  
Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975.
- 10) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundes-  
wehr, Curricula für die Hochschulen der  
Bundeswehr, a.a.O., S. 3.
- 11) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 53, Ziff. 61.
- 12) Vgl. ebenda, S. 26 ff, Ziff. 24 - 26.
- 13) Ebenda, S. 27, Ziff. 26.
- 14) Auf diese "ethische Dimension" der Begründung von  
erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich an-  
geleiteten Fachstudiengängen verweist auch  
Heinrici, Hartmut, Projekt ohne Vorbild: Theologie  
an den Hochschulen der Bundeswehr, in: Fließ,  
Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O.,  
S. 226.
- 15) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S.53,  
Ziff. 61.



- 16) Ebenda.
- 17) Ebenda.
- 18) Ebenda, S. 54, Ziff. 61.
- 19) Ebenda.
- 20) Ebenda.
- 21) Ebenda.
- 22) Ebenda.
- 23) Ebenda.
- 24) Ebenda.
- 25) Ebenda, S. 53, Ziff. 61.
- 26) Vgl. ebenda, S. 54, Ziff. 61.
- 27) Ebenda.
- 28) Vgl. dazu auch: Vorschläge für die Fachbereiche  
und Studiengänge an den Hochschulen der  
Bundeswehr, in: Gutachten der Bildungskommis-  
sion, a.a.O., Anhang S. 73.
- 29) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 54,  
Ziff. 61.
- 30) Ebenda.
- 31) Ebenda.

- 32) Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 63.
  
- 33) Der Hinweis auf die zukünftige Verwendungssituation als Offizier erfolgt ja nicht nur in der offizier-spezifischen Begründung, sondern sowohl beim erziehungs- wie beim gesellschaftswissenschaftlichen Element.  
Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53 f., Ziff. 61.
  
- 34) Ebenda, S. 50, Ziff. 57.
  
- 35) Ebenda.
  
- 36) Ebenda, S. 51, Ziff. 57.
  
- 37) Ebenda, S. 54, Ziff. 61.
  
- 38) Ebenda.
  
- 39) Vgl. ebenda, S. 17, Ziff. 12 u. Kap. 3.1.1.
  
- 40) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 25, Ziff. 23.
  
- 41) Schmidt, Helmut, Vorwort des Bundesminister der Verteidigung, in: Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 4.
  
- 42) "Die Attraktivität des Dienstes in den Streitkräften wird durch eine verbesserte Ausbildung ... gesteigert ... Maßnahmen, die bisher zur Verbesserung der Ausbildung eingeleitet wurden, haben sich als geeignet erwiesen, auch die Personallage zu verbessern".

Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 25, Ziff. 22.

Die Steigerung der Attraktivität zielt vor  
allem auf den Beruf des Offiziers auf Zeit.

- 43) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 19,  
Ziff. 15.
- 44) Hier ist vor allem an den Bezug zur "ethischen  
Dimension" gedacht.
- 45) Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie  
der "Anleitung", a.a.O., S. 63.
- 46) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 54, Ziff. 61.
- 47) Vgl. Massing, Otwin, Präliminarien zu einer  
Theorie der Anleitung", a.a.O., S. 63.
- 48) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 54, Ziff. 61.
- 49) Ebenda.
- 50) Ebenda.
- 51) Ebenda.
- 52) Ebenda.
- 53) Ebenda.
- 54) Vgl. Vorschläge für die Fachbereiche und Studien-  
gänge an den Hochschulen der Bundeswehr, in:  
Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
Anhang S. 75.

- 55) Ebenda.
- 56) Ellwein, Thomas, u.a., Hochschule der Bundeswehr, zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 15.
- 57) Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, Bonn 16. November 1972, Maschinengeschriebenes Manu - skript.
- 58) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O.
- 59) Dillkofer, Heide Lore, u.a. Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O.
- 60) Arbeitsgruppe "Anleitstudium", "Anleitpapier '72", in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 21 - 58.
- 61) Über den institutsinternen Weg und den institutsinternen Konsens zu dieser Anleitkonzeption vgl. unten.
- 62) Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53, Ziff. 60, Anm. 1.
- 63) Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., Einleitung S. 17.
- 64) Ebenda.
- 65) Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O.
- 66) Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel,

a.a.O., Einleitung, S. 17.

Die Zurückhaltung des "Anleitpapier '72" ist sowohl auf eine taktisch-politische Rücksichtnahme der Institutsleitung zurückzuführen als wohl auch auf eine mangelnde Identifikation der Institutsleitung mit dieser Konzeption.

Vgl. Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 64, Anm. 10.

67) Vgl. Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 17 u. S. 19.

68) Ebenda, S. 18.

69) Ebenda, S. 17.

70) Ebenda.

71) Vgl. Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 63 f.

72) Vgl. Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 19, "Grundlagen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung".

73) "Die Konzeption der Anleitung gründet ... zunächst mit Schwerpunkt auf den Analysen der Studien- und Wissenschaftssituation sowie der späteren Tätigkeiten, vor allem als Offizier".  
Ebenda, S. 19.

74) Ebenda.

75) Ebenda.

- 76) Vgl. ebenda, S. 21 ff.
- 77) Ebenda, S. 21.
- 78) Ebenda, S. 22.
- 79) So heißt es bezüglich des Problembereichs "Lernen":  
"Zur Bewältigung des Studiums als einer pädagogischen Situation und seiner vielschichtigen pädagogischen Aufgaben als Offizier muß sich jeder Student mit den Bedingungen des Lernens beschäftigen ... Zu den Rahmenbestimmungen des Lernens gehört in der Bundeswehr vor allem die nach Herkunft und Bildungsvoraussetzung unterschiedliche Zusammensetzung der Lernenden; hinzu kommen die Besonderheiten der Erwachsenenbildung. Der Offizier muß deshalb Ergebnisse der Lernforschung, der Motivationstheorie und die Einflüsse der Gruppendynamik auf Lehr- und Lernverhalten kennen".  
Ebenda, S. 21.  
Bezüglich des Problembereichs "Verhalten in Gruppen" heißt es: "Der Soldat als Student ist, wie später der Berufstätige, in arbeitsteiligen Gruppen tätig ... Für das Arbeiten in und mit Gruppen, nicht zuletzt für die Fähigkeit des Offiziers zur Teilnahme an sozialen Vorgängen, sind von Bedeutung Kenntnisse über Gruppenverhalten, Gruppenstrukturen, Konfliktmöglichkeiten in Gruppen, über die soziale Wahrnehmung und Vorurteilsbildung, die Entstehung von Gruppennormen, sozialen Rollen und sozialem Status sowie über die Führungsstile und Führungsverhalten".  
Ebenda, S. 22.
- 80) Weder Lernziel- noch Inhaltsebenen politischer Bildung sind vorläufig Gegenstand der Analyse,



sondern lediglich Begründung und Funktion von "Anleitung" bzw. politischer Bildung; so liegt die Problematik einer "Verengung" der Anleitung auch nicht in der Vermittlung für den militärischen Bereich produktionsbezogener Funktionen, sondern in der Begründung und Funktion von "Anleitung" als einer Qualifizierungsstrategie für die mit dem Tätigkeitsfeld "Offizier der Bundeswehr" impliziten Anforderungen.  
Vgl. auch Anm. 82.

81) Ebenda, S. 22.

82) Ebenda, S. 22 f.

Neben dem "Primat des Politischen", der Wehrverfassung und Wehrgeschichte sind jene Problembereiche hochschuldidaktisch aufzubereiten, die sich durch absehbare gesellschaftliche und verteidigungspolitische Veränderungen und Entwicklungstendenzen ergeben: "Die Problematik militärischer Hierarchie und entsprechende Strukturierung jeglicher Aufgabenerfüllung; Abhängigkeit der Nachwuchswerbung und -motivation im sich wandelnden sozial- und bildungspolitischen Kontext, Integrations- und Isolationsprobleme stark organisierter Großgruppen".

Ebenda, S. 23.

83) Ebenda, S. 23.

Ein Vergleich mit den diesbezüglichen Curriculum-elementen im "Anleitpapier '72" zeigt, daß zwar alle dort angeführten sozialpsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Curriculum-elemente in den "Allgemeinen Teil" des Rahmencurriculums übernommen wurden, von den gesellschaftswissenschaftlichen Curriculum-elementen überwiegend

jedoch nur solche, die einen direkten Bezug zum "Tätigkeitsfeld Offizier" haben (z.B. "Militär und Gesellschaft", "Kollektive Sicherheit und internationale Politik", "Internationale Rechtsordnung") und die Curriculumelemente "Entspannungspolitik", "Rüstung, Technologie, Abrüstung", "Friedens- und Konfliktforschung" und "Internationale Wirtschaftsbeziehungen" zugunsten "regionaler und überregionaler Kooperations- und Integrationsformen der Bündnispolitik" oder "traditioneller Diplomatie" kaum oder nicht erwähnt werden.

Vgl. Arbeitsgruppe "Anleitstudium", "Anleitpapier '72", a.a.O., S. 34 - 37 mit:  
Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil,  
a.a.O., S. 21 - 23.

- 84) Die "ethische Dimension" der Anleitbegründung, wie sie im Gutachten der Bildungskommission unter der Thematik Bildung, Ausbildung und Erziehung gegeben wird (vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 27 f.), wird im "Rahmencurriculum" in Verbindung mit der Thematik "Entwicklungen im Berufsfeld des Offiziers" gegeben; vgl. Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 15.
- 85) Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 15.
- 86) Ebenda, S. 16.
- 87) Der funktionale Ansatz kommt allerdings überwiegend nur dort zum Vorschein, wo - via fachübergreifender Lernziele - in die auf reproduktionsbezogene Funktionen zielende Ausbildung

auch tendenziell emanzipatorische und partizipatorische Elemente einfließen; diese stehen hier jedoch nicht zur Diskussion.

- 88) Die Ausführungen dazu sind im Rahmencurriculum sehr spärlich, doch läßt die Tatsache, daß "die Anleitung ein integrierter Bestandteil des Fachstudiums zu sein hat und nicht ein zusätzliches, das jeweilige Fach begleitende Studium" (Rahmencurriculum A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 20), darauf schließen, daß an keine Abweichung von der im Gutachten der Bildungskommission intendierten weitgehend mittelbar-integrativen Form einer Anleitung gedacht ist.
- 89) Z.B. Auswahl aus der Fülle des Fachwissens, rationale und durchsichtige Gestaltung der Lernprozesse, Möglichkeiten von Beteiligung und Empirischer Kontrolle.  
Vgl. Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 1.
- 90) Z.B. Beschränkung auf Exemplarisches, Widerspiegelung der wissenschaftlichen Arbeitsteilung im Studium selbst, unmittelbare Begegnung mit Forschung, Wissenschaftstheorie.  
Vgl. ebenda, S. 11.
- 91) Z.B. Zentrierung der Ausbildung um fachliche Grundlagen, Methoden und Verfahren.  
Vgl. ebenda, S. 13.
- 92) Vgl. ebenda, S. 19.
- 93) Ebenda, S. 8.

- 94) Ebenda, S. 18.
- 95) Vgl. 3.2.
- 96) Gleiches gilt es auch für die "Orientierungsphase" festzustellen, die als hochschuldidaktische Einrichtung zur Verhinderung oder Erleichterung von Studentenschwierigkeiten einen Katalog von erziehungswissenschaftlichen und sozialpsychologischen Elementen aufweist, wie "Informationen über Hochschulwirklichkeit und Studiengänge", das "Rollenverständnis im Studium" und "Kenntnisse von zweckmäßigen Arbeitstechniken" (Vgl. Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 24 ff.), während die "Informationen über das Berufsfeld, speziell über "die Vielgestaltigkeit und Interdependenz beruflicher Praxis mit gesellschaftlichen und ökonomischen Faktoren", erst "in späteren Phasen" (ebenda, S. 26) Auskunft gegeben wird.
- 97) Die Problematik einer Optimierung produktions- und reproduktionsbezogener Funktionen wird im Rahmencurriculum selbst angesprochen: "Anleitung versucht hier (bezogen auf die Studiensituation, d.Verf.) über pädagogische und didaktische Hilfen nicht nur zu einem besseren Studienerfolg im Sinne größerer Effektivität zu gelangen, sondern auch zur notwendigen Zusammenarbeit mit den am Lernprozeß insgesamt Beteiligten zu befähigen".  
Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, a.a.O., S. 19.
- 98) Eine Ausnahme bildet diesbezüglich die Konsequenz aus der Analyse der Wissenschaftssituation; so fordert "ein modernes Wissenschaftsverständnis,

daß die gesellschaftlichen und politischen Bedingungen mit zum Fach selbst und damit zum Studium gehören".

Ebenda, S. 19.

- 99) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 6.
- 100) Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., Einleitung S. 19.
- 101) Vgl. Arbeitsgruppe "Anleitstudium", Vorwort, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 5.
- 102) Vgl. Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 64, Anm. 10.
- 103) Ebenda.
- 104) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O.
- 105) Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O.
- 106) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 7.
- 107) Ebenda, S. 8.

- 108) Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 17.
- 109) Ebenda, S. 18. In die Analyse wird davon allerdings nur das Curriculum für Wirtschafts- und Organisationswissenschaften einbezogen, da es einmal der Struktur des Rahmencurriculums "Vermessungswesen" folgt (vgl. ebenda, S. 17) und zum anderen als erstes vollständiges Curriculum publiziert wurde.  
Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 4, Anm.
- 110) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O.
- 111) Vgl. ebenda, S. 3 f.
- 112) Ebenda, S. 3.
- 113) Man spricht dort nur mehr von den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Elementen" bzw. "Bestandteilen" des Studiums.  
Vgl. ebenda, z.B. S. 6 u. S. 8.
- 114) Ebenda, S. 7.
- 115) Vgl. ebenda, S. 7.
- 116) Ebenda, S. 8.  
In dieser werden die Lerninhalte zu Lehreinheiten zusammengefaßt.
- 117) Ebenda, S. 8.



- 118) Dieses konnte für die Anleitbegründung im "Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil", zunächst ebenfalls festgestellt werden; doch wurden dort aus einem, zudem nicht weit genug entwickelten Curriculum - so fehlte die antizipierende Dimension bei den Analysen fast vollständig - die sich aus der Curriculumtheorie ergebenden Konsequenzen nur in Ansätzen gezogen.
- 119) "Die zeitliche Straffung des Studiums läßt sich ... nur rechtfertigen, wenn man überflüssige Inhalte streichen, mehr pädagogische Hilfe geben und schließlich das Studium überschaubarer als bisher machen kann. Das wiederum legt es nahe, die Möglichkeiten der modernen Curriculum-Theorie zu nutzen".  
Ebenda, S. 5.
- 120) Ebenda.
- 121) Ebenda.
- 122) "Für das hier konzipierte Studium sind nicht die traditionellen Kriterien des jeweiligen Faches, sondern die später auszuübenden Tätigkeiten primär Maßstab für die Studieninhalte". Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculum-entwicklung, in:  
Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 27 f.
- 123) "Der besondere Charakter der 'allgemeinen Lernziele' besteht in deren globalen Gültigkeit für soziales Verhalten. 'Allgemeine Lernziele' sind

also nicht auf bestimmte Situationen begrenzt, sondern bilden den Rahmen bzw. die Richtschnur für spezielles Verhalten".

Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 11.

Vgl. ebenda, S. 11 f u. S. 20 ff.

Vgl. ferner auch Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 18 ff.

- 124) Vgl. z.B. Dillkofer, Heidelore, Duhlmann, Jürgen, Beschreibung der Tätigkeitsfelder, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 84 ff u. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 25 ff.
- 125) Vgl. Kap. 3.1.
- 126) "Mitwirkung des einzelnen, seine Partizipation, ist damit das oberste allgemeine Lernziel. Es läßt sich als demokratische Norm wie als Ergebnis einer Analyse von Gesellschaft, Beruf und Wissenschaft gemäß unserem Vorgehen bezeichnen". Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 20 f.
- 127) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, in: Dillkofer, Heidelore, u.a. Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 187 f.

- 128) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 10.
- 129) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 188.
- 130) Vgl. ebenda.
- 131) Vgl. Zoll, Ralf, Zur Problematik der Auswahl und Zuordnung der Lerninhalte, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 190.
- 132) Vgl. ebenda, S. 191.
- 133) Ebenda, S. 193.
- 134) Eine Bemerkung Thomas Ellweins wirft schon ein Licht auf die zu erwartende Hochschulpraxis: "Wir sehen voraus, daß material die allgemeinen Lernziele nicht sonderlich umstritten sind, weil sie sich gegen die übliche Argumentation eher ab-sichern lassen, wohingegen sich funktional manches tun läßt, beginnend mit dem schlichten Einwand, ein Curriculum habe an der Hochschule nichts zu suchen".  
Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 174.
- 135) Ebenda, S. 188.
- 136) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 30.

- 137) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen, a.a.O., S. 175.
- 138) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 11.
- 139) Vgl. Sahner, Wilhelm, Das Grundstudium, in: Dillkofer, Heide Lore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 199 f.
- 140) Vgl. ebenda, S. 203.
- 141) Vgl. ebenda, S. 204; ausführlich dazu: Habermeyer, Werner, Das Projektstudium, in: Dillkofer, Heide Lore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 217 - 240.
- 142) Vgl. Sahner, Wilhelm, Das Grundstudium, a.a.O., S. 206 f.
- 143) Vgl. ebenda, S. 207.
- 144) Ebenda.
- 145) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 29.
- 146) Vgl. ebenda, S. 26.
- 147) Sahner, Wilhelm, Das Grundstudium, a.a.O., S. 209.

- 148) Vgl. ebenda, S. 212 f.
- 149) Ebenda, S. 215.
- 150) Vgl. ebenda, S.216. In diesem Zusammenhang gilt es die Problematik zu berücksichtigen, daß das Lernen auf die Prüfung - wie im Falle der Kompaktprüfung gewöhnlich - nicht ersetzt werden kann durch einen permanenten Leistungsdruck;  
vgl. ebenda, S. 213 f.
- 151) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 30.
- 152) Ebenda, S. 22.
- 153) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 163.
- 154) Vgl. ebenda, S. 171 f.
- 155) Vgl. Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., Einleitung S. 17, sowie Kap. 3.2.
- 156) Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 18.
- 157) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften,  
Schema: Teil 4, Lehreinheiten und Studienablauf, in:  
Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts-

und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., Anlage.

Erziehungswissenschaftliche Elemente fallen u.a. in die Lehreinheiten "Mathematik und Lernen", "Sozialisation"; gesellschaftswissenschaftliche Elemente fallen u.a. in die Lehreinheiten "Wirtschafts- und Gesellschaftsstruktur, Gesellschaftstheorie", "Militär und Gesellschaft I und II", "Verfassungssystem und politischer Prozeß", "Wirtschaftsordnung und politische Ökonomie", "Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik", "Einführung in Recht", "Kollektive Sicherheit und internationale Politik I und II".

- 158) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., vornehmlich: Offizierssituation, Ebene II.1.1.1. mit II.1.1.3, und II.1.1. - II.1.3.d) und II.1.2.1. Ebene III.1.1.1. mit III.1.1.3., III.1.1. - III.1.3.c) und III.1.1. - III.1.3.d) und III.1.2.1., sowie Studiensituation, Ebene II.1.1. mit II.2.3. und II.4.1., Ebene III.1.1. mit III.2.3. und III.4.1.

- 159) Vgl. auch Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", a.a.O., S. 64. Massings Kritik, daß sich damit "die reduktionistische Version des Reformkonzepts 'Anleitung' vorerst durchgesetzt (hat, d. Verf.)" (eßenda), müßte sich allerdings konsequenterweise auf den "Allgemeinen Teil, A.," der "Rahmencurricula" beziehen.



- 160) So wird in die Überlegungen zum Begriff Curriculum der im "Rahmencurriculum, Allgemeiner Teil, A.", noch fehlende Passus aufgenommen: "Welche Aufgaben wird der Student nach dem Studium zu bewältigen haben?"  
Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 9.
- 161) "Im Studium werden bei der Auswahl der einzelnen Fachinhalte die Belange der Streitkräfte berücksichtigt." Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 50, Ziff. 57.  
Vgl. auch: Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 6.
- 162) Vgl. Anm. 125.
- 163) Vgl. Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 139 f.
- 164) Der Kritik von Nahamowitz, daß darin "die Chance zu einer kritischen sozialwissenschaftlichen 'Dimensionierung' der wirtschafts- und verwaltungswissenschaftlichen Lernziele und -inhalte nicht hinreichend genutzt (wurde, d.Verf.)", (Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 154, Anm.55) ist allerdings zuzustimmen; vgl. auch:  
Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 18.

- 165) Dahingehend ist wohl auch die Bemerkung Ellweins zu verstehen, daß die Bequemlichkeit, auf eine Diskussion über, bzw. auf die Vorarbeiten des SWInstBw ganz zu verzichten, "innerhalb von organisierter Wissenschaft ... sicher nicht größer als in anderen Organisationen, aber eben auch nicht geringer (ist, d.Verf.)".  
Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 174.
- 166) "Wo immer man Lerninhalte nicht aus einer Wissenschaftssystematik ableitet, die nur nach genauer Kenntnis der Wissenschaft zugänglich ist, sondern aus einer Darstellung von Wirklichkeit, die Plausibilitätsüberlegungen unterliegt, löst man sich von einem in der Sache selbst unlösbaren Sachproblem und ermöglicht damit Beteiligung. Insofern erscheint als der entscheidende Schritt doch der zum Curriculum überhaupt, nicht der zu einem konkreten, jederzeit und vielfach veränderbaren Curriculum. Bejaht man diesen Schritt, muß man auch die Funktion der allgemeinen Lernziele bejahen." Ebenda, S. 188.
- 167) Daß an den Hochschulen der Bundeswehr ein curricular aufgebautes bzw. organisiertes Studium betrieben werden soll, ist sowieso nur aus der Aufgabenbeschreibung der zentralen Einrichtung "Hochschuldidaktisches Zentrum" und der Fachbereiche zu entnehmen.  
Vgl. z.B. Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München, Fassung gemäß Beschluß des Gründungsausschusses vom 25.1.1974 und Schreiben BMVg - BEB HSGr - vom 11.3.1974.
- 168) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 188.

- 169) Die Mitarbeit am Curriculum bringt für Professoren wie Studenten einmal ein Mehr an Arbeit, das sicher belastet, und zum anderen bedarf es zumindest organisatorischer und institutioneller Möglichkeiten, um eine für alle Beteiligten einigermaßen befriedigende Konsensfindung zu ermöglichen.  
Vgl. dazu auch Anm. 102.
- 170) Die Zeit, vom 31. Oktober 1975, S. 31,  
Stellenausschreibung der Hochschule der Bundeswehr München.
- 171) Eine Diskussion läßt sich von den Mitarbeitern des Instituts allenfalls von außen durch Publikationen erzwingen; in dieser Intention sind u.a. auch die Veröffentlichungen "Partizipation als Lernziel" und "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr" zu sehen;  
Vgl. Arbeitsgruppe "Anleitstudium", Vorwort,  
in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O., S. 5 u.  
Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 174.
- 172) Thomas Ellwein war Vorsitzender der beiden Gründungsausschüsse der Hochschulen der Bundeswehr München und Hamburg und bis zu seinem vorzeitigen Ausscheiden im Herbst 1976 erster Präsident der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.

- 173) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 31.
- 174) Vgl. Kap. 3.4.1.
- 175) Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen.  
Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr (Hamburg), in:  
Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 129.
- 176) Ebenda.
- 177) Vgl. ebenda, S. 128.
- 178) "Zu klären war vor allem, ob die relativ strengen Vorgaben nicht einzig vom Bedarfsträger her gesehen verwertbare Ausbildungselemente erzwingen und eine auf Partizipation in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft angelegte Konzeption von vornherein unmöglich machen".  
Ebenda.
- 179) Vgl. Ellwein, Thomas, Einführung, in:  
Dillkofer, Heide, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 14.
- 180) Ebenda, S. 15.
- 181) Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen.  
Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr (Hamburg), a.a.O., S. 128.

- 182) Die Diskussion in Bundeswehr und Öffentlichkeit wird im wesentlichen nur während des Zeitraums von der Veröffentlichung des "Rahmenkonzepts" am 15. Dezember 1970 bis zum Studienbeginn an den Hochschulen der Bundeswehr am 1. Oktober 1973 verfolgt.  
Einen ausführlichen Überblick über "Stellungnahmen zum Projekt Hochschulen der Bundeswehr von politischen Parteien, Verteidigungsausschuß und interessierten Gruppen" gibt:  
Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 51 - 89.
- 183) Schubert, Klaus, v., Gesellschaftliche Forderungen an die Bildungsreform der Bundeswehr, in: Information für die Truppe, 10/73, S. 77.
- 184) Vgl. Schubert, Klaus, v., Hochschulen der Bundeswehr - warum?, a.a.O., S. 15.
- 185) Vgl. dazu den eher grundlegenden Beitrag von Beckert, Erwin, Student oder Soldat (I), in: Wehrkunde, München 1973, Heft 7, S. 369 - 374  
und ders.: Student oder Soldat (II), in: Wehrkunde, München 1973, Heft 8, S. 417 - 421.  
Allerdings lassen einige Passagen daraus wie "Die Pflicht den Anweisungen der Dozenten zu gehorchen gehört somit in den Pflichtenkreis des treuen Dienstes ... Es ist nicht möglich, daß Offiziere der Bundeswehr z.B. gegen einen ihrer Meinung nach unliebsamen ausländischen Gast demonstrieren, der offiziell von der Bundesrepublik eingeladen worden ist" (ebenda, 7/73, S. 371), nicht

gerade auf eine großzügige Auslegung des SG schließen; anders dagegen die Bemühungen des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, "die eine großzügige Handhabung der Bestimmungen des Soldatengesetzes für die Zeit des Studiums und damit wissenschaftliches Arbeiten im 'befehlsfreien Raum' ermöglichen".

Graubohm, Herbert, Akademische Selbstverwaltung an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in Wehrkunde, München 1974, Heft 2, S. 93.

Vgl. dazu ferner:

Pawelczyk, Alfons, Fortbildungsstufe C: Gegengewicht zur BW-Hochschule, in: Wehr-Report, Frankfurt am Main 1973, Heft 4, S. 4 - 5.

"Für den studierenden Soldaten gelten in erster Linie die Normen der wissenschaftlichen und nicht militärischen Disziplin". Ebenda, S. 4,

sowie: Erklärung des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BdWi) über die Hochschulen der Bundeswehr vom 19. April 1974, abgedruckt in: Blätter für Deutsche und Internationale Politik, Köln 1974, Heft 5, S. 539 f.

186) Gegen eine Integration sprachen sich vor allem die Wehrexponenten der CDU/CSU aus.

Vgl. Ernesti, Leo: in: Wehr-Report 1975, Heft 2, S. 7.

Handlos, Franz, Orientierung am Auftrag der Bundeswehr, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1973, Heft 18, S. 785.



- 187) Schubert, Klaus, v., Hochschulen der Bundeswehr - warum? a.a.O., S. 15.
- 188) Vgl. dazu: Ebenda, S. 18 ff u. Kap. 3.1., Anm. 8.
- 189) Etwas ausführlicher beschäftigt sich damit Hornung, Klaus, Schwerpunktprobleme der Bundeswehrhochschulen, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 38 ff.
- 190) Den Aspekt der "Inneren Führung" und des "Staatsbürgers in Uniform" betont auch Christian Potyka von der Süddeutschen Zeitung: "Das neue Bildungskonzept ist kein Wundermittel und kann Versäumnisse vergangener Jahre nicht schlagartig wettmachen. Es bleibt aber - so wichtig seine anderen Ziele wie Effektivität und Attraktivität der Bundeswehr auch sein mögen - die letzte Chance, die Reformkonzeptionen im zweiten Anlauf doch noch zu verwirklichen".  
Potyka, Christian, Im zweiten Anlauf zur Reform, in: Süddeutsche Zeitung vom 30.6.1971, S. 8.
- 191) Vgl. Heidegger, Hermann, Zum Gutachten "Ellwein", in: Wehrkunde, München 1971, Heft 2, S. 65 - 67.  
"Es ist zu fragen, wieso abweichend von den öffentlichen Hochschulen gerade an den Hochschulen der Bundeswehr das Fachstudium gesellschafts- und erziehungswissenschaftlich angeleitet werden soll. Hier wird eine Tendenz sichtbar, die den Soldatenberuf in Frage stellt und damit die eigentliche militärische Aufgabe in den Hintergrund schiebt".  
Ebenda, S. 67;

ferner auch: Hornung, Klaus, Schwerpunkt-Probleme der Bundeswehrhochschulen, a.a.O., S. 39.

Rühle, Hans, Stud. rer. mil. oder: für die Profis ein spezielles studium militare?  
in: Politische Studien, München 1973,  
Sonderheft 1, S. 52.

- 192) Vgl. dazu: Meise, Hans-Heinrich, Die Offiziersausbildung des Ellwein-Konzepts aus der Sicht der Kampftruppen, in: Wehrkunde, München 1971, Heft 4, S. 195.

Pöggeler, Franz, Bundeswehrhochschulen - Reformhochschulen, in: Wehrkunde, München 1972, Heft 11, S. 559.

Wörner, Manfred, die Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, in: Politische Studien, München 1972, Heft 6, S. 590.

Hornung, Klaus, Schwerpunkt-Probleme der Bundeswehrhochschulen, a.a.O., S. 39 f.

- 193) Vgl. Meise, Hans-Heinrich, Die Offiziersausbildung des Ellwein-Konzepts aus der Sicht der Kampftruppen, a.a.O., S. 195 u.

Wörner, Manfred, Die Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, a.a.O., S. 592.

- 194) Vgl. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.7.1972, S. 4 unter der Überschrift:

"Kritik an den geplanten Offiziers-Hochschulen. Bundeswehrverband sieht 'Aufstieg und Leistung' in Gefahr".

"Volland gab ferner zu erkennen, daß diese Bundeswehrhochschulen seiner Ansicht nach nicht beliebigen Demokratisierungstendenzen

unterworfen werden könnten, wie sie in den Hochschulgesetzen der meisten Bundesländer vorherrschen."

Ebenda, S. 4.

- 195) Vgl. Ernesti, Leo, a.a.O., S. 7.
- 196) Vgl. Heidegger, Hermann, Zum Gutachten "Ellwein", a.a.O., S. 66 u.  
Wörner, Manfred, Die Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, a.a.O., S. 589.
- 197) Vgl. Carganico, Walter, Zur Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr, in: Kampftruppen, Herford 1971, Heft 1, S. 14.
- 198) Vgl. Ernesti, Leo, a.a.O., S. 7 u.  
Wörner, Manfred, Die Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, a.a.O., S. 594.
- 199) Vgl. Billert, Helmut, in: Rheinischer Merkur vom 23.7.1971, S. 10, ferner:  
Rühle, Hans, Stud. rer. mil. oder: Für die Profis ein spezielles studium militare?, a.a.O., S. 54 f u.  
Hornung, Klaus, Schwerpunkt-Probleme der Bundeswehrhochschulen, a.a.O., S. 82 ff.
- 200) Vgl. Wörner, Manfred, Die Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, a.a.O., S. 593 u.  
Karst, Heinz, "Denker" oder "Kämpfer" - brauchen wir den akademisch ausgebildeten Offizier?, a.a.O., S. 29.

- 201) "Das gesamte Ausbildungskonzept muß stärker verwendungsbezogen und praxisorientiert sein und so ausgerichtet werden, daß die Verbesserung der Kampfkraft im Vordergrund steht".  
Wörner, Manfred, Die Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, a.a.O., S. 594;  
ähnlich auch: Starkulla, Heinz, Zur Problematik der Heeresausbildungskonzeption im "Ellwein-Gutachten", in: Arbeitspapiere zur politischen Soziologie, München 1972, Heft 2, S. 86;  
Baumann, Gerhard, in: Rheinischer Merkur vom 23.7.1971, S. 10;  
ders., Soldaten in der Demokratie, in: Politische Meinung, Köln 1971, Heft 136, S. 34;  
Handlos, Franz, Orientierung am Auftrag der Bundeswehr, a.a.O., S. 785;  
Pöggeler, Franz, Bundeswehrhochschulen - Reformhochschulen, a.a.O., S. 558.
- 202) Karst, Heinz, "Denker" oder "Kämpfer" - brauchen wir den akademisch ausgebildeten Offizier?, a.a.O., S. 26.
- 203) Thomanek, F., R., Hochschule der Bundeswehr - Eine kritische Betrachtung, in: Wehrtechnik, Darmstadt 1973, Heft 4, S. 136.  
Thomanek, der vorgestellt wird als "Leiter des Zentralbereichs Technik der Messerschmitt-Bölkow-Blohm GmbH" und als "Fachbeirat für Informatik des Bundesministeriums für Forschung und Technologie", führt dazu erläuternd aus:  
"Unter Ballistik verstehe ich dabei die Zusammenfassung der Teilgebiete: Innere Ballistik...

Zwischenballistik ... Äußere Ballistik ... Endballistik ... Ballistische Meßtechnik ...

Erfahrungsgemäß ist die Ballistik besonders geeignet, den Zusammenhang mit anderen Fachgebieten aufzuzeigen und auf die Spezialgebiete der Waffentechnik hinzuleiten. Da sie kein Pendant in der zivilen Technik hat ... muß sie explizit gelehrt werden. Die Möglichkeit einer Spezialisierung auf wehrtechnische Fächer, wie sie in den höheren Semestern angeboten wird, genügt nicht." Ebenda, S. 136.

- 204) Vgl. Hackl, Othmar, Die Bedeutung der geisteswissenschaftlichen Fächer für ein Studium an den Hochschulen der Bundeswehr, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 81 f.

- 205) Kirchbach, Hans, Peter, v., Funktionieren oder mitdenkender Gehorsam?, in: Wehrkunde, München 1975, Heft 4, S. 203 f.

Bastian, Hans-Dieter, Die Bundeswehr in der Bildungsgesellschaft, in: Information für die Truppe 10/73, S. 90 ff.

Pöggeler, Franz, in: Rheinischer Merkur vom 23.7.1971, S. 10.

"Auf rein kognitive Bildung darf der Dienst in der Truppe nicht beschränkt sein; die Armee muß nicht nur fachliche, sondern auch charakterliche Fähigkeiten hervorbringen. Aber eben dies ist der Punkt, wo die Bildungskommission anders verfährt: Von Haltung und Gesinnung ist kaum die Rede".

Ebenda, S. 10.

- 206) Hornung, Klaus, Schwerpunkt-Probleme der Bundeswehrhochschulen, a.a.O., S. 36 ff.
- 207) Dies geschieht vor allem in der Kritik am Gutachten der Bildungskommission;  
vgl. dazu: Bastian, Hans-Dieter, Die Bundeswehr in der Bildungsgesellschaft, a.a.O., S. 91;  
Kirchbach, Hans, Peter, v., Funktionieren oder mitdenkender Gehorsam, a.a.O., S. 205.  
Gegen diesbezügliche Kritik wendet sich Schubert, Klaus, v., Gesellschaftliche Forderungen an die Bildungsreform der Bundeswehr, in: Information für die Truppe 10/73, S. 72 - 87, vor allem S. 76 u. S. 81.
- 208) Vgl. Urbach, Dietrich, Militärische Ausbildung an der Universität?, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, Heft 3, S. 109.
- 209) Vgl. Beschluß der Bundesdeligiertenkonferenz der Deutschen Jungdemokraten (DJD) 1972 in Gießen, abgedruckt in: Büchele, Johanna, Hager, Joachim, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehreigener Hochschulen, Frankfurt am Main 1973, Heft 7 der Texte zur Demokratisierung, S. 59.
- 210) Schenk, Guntram, v., Hochschulen der Bundeswehr, in: Die Neue Gesellschaft, Bonn 1972, Heft 7, S. 558.
- 211) Vgl. Erklärung des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BdWi) über die Hochschulen der Bundeswehr vom 19. April 1974, a.a.O., S. 539.



212) Vgl. Brookmann, Franz, Helmut Schmidts neues  
Bildungskonzept. Zu den Vorschlägen der  
Ellwein-Kommission, in: Blätter für Deutsche  
und Internationale Politik, Köln 1971,  
Heft 9, S. 916.

213) Vgl. BAK zum Problem Bundeswehrhochschulen, in:  
Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972,  
Heft 5, S. 214.

214) Vgl. Schöning, Dietmar, Für Demokratisierung,  
gegen Bundeswehrhochschulen, Wehrkunde und  
Berufsverbote, in: Büchele, Johanna, Hager,  
Joachim, u.a., Militarisierung des Bildungs-  
wesens am Beispiel bundeswehreigener Hoch-  
schulen, a.a.O., S. 4 u.

Heyne, Anne, Möhle, Volker, Bildungsreform  
und Bundeswehrhochschulen, in: Duve, Freimut,  
(Hrsg.), Ein Anti-Weißbuch, Rheimbek bei  
Hamburg 1974, S. 103.

215) Vgl. Erklärung des Bundes demokratischer Wissen-  
schaftler (BaWi) über die Hochschulen der  
Bundeswehr vom 19. April 1974, a.a.O.,  
S. 539 u.

Beschluß der Bundesdeligiertenkonferenz der  
Deutschen Jungdemokraten (DJD) 1972 in  
Gießen, a.a.O., S. 58 f.

Dort wird ausnahmsweise einmal auch auf die  
erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
liche Anleitung bezuggenommen: "Die Ver-  
zahnung militärischer und fachlicher  
Ausbildung und die Ausrichtung der erziehungs-  
und gesellschaftswissenschaftlichen An-  
leitung des Studiums auf die Erfordernisse

des Offiziersberufes machen deutlich, daß Lehrinhalte, die die Bundeswehr selbst in Frage stellen könnten, an diesen Hochschulen nicht zum Tragen kommen können".  
Ebenda, S. 58 f.

- 216) Vgl. Brookmann, Franz, Helmut Schmidts neues Bildungskonzept. Zu den Vorschlägen der Ellwein-Kommission, a.a.O., S. 917.
- 217) Vgl. Schöning, Dietmar, Für Demokratisierung, gegen Bundeswehrhochschulen, Wehrkunde und Berufsverbote, a.a.O., S. 4.
- 218) Vgl. Büchele, Johanna, Hager, Joachim, u.a., Bundeswehrhochschulen, in: Büchele Johanna, Hager, Joachim, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehr-eigener Hochschulen, a.a.O., S. 22 u. Erklärung des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BdWi) über die Hochschulen der Bundeswehr vom 19. April 1974, a.a.O., S. 539 f, ferner:  
Heyne, Anne, Möhle, Volker, Bildungsreform und Bundeswehrhochschulen, a.a.O., S. 99 ff u. Stellungnahme der WRK zum zustimmenden Beschluß der Bundesregierung, bundeswehr-eigene Hochschulen zu errichten, abgedruckt in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, Heft 13, S.
- 219) Erklärung des Bundes demokratischer Wissenschaftler (BdWi) über die Hochschulen der Bundeswehr vom 19. April 1974, a.a.O., S. 539.
- 220) Hesslein, Bernd, C., Das leise Lernen bei der

Bundeswehr, in: Wehr-Report, Frankfurt am Main 1975, Heft 3, S. 5.

- 221) Hansen, Karl-Heinz, Forderungen an die Bundeswehrhochschulen, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1973, Heft 18, S. 785.  
(Hansen ist Bundestagsabgeordneter der SPD).

- 222) Genschel, Dietich<sup>r</sup>, "Ich begrüße Sie als Offiziere!", Ansprache des Leiters des Studentenbereichs der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Oberst Dr. Genschel, bei der Begrüßung des Studienjahrgangs 1974, in: Information für die Truppe 5/75, S. 11.

- 223) Ebenda, S. 11.

- 224) Vgl. dazu 3.5.1. Anm. 18.

- 225) Vgl. Kap. 3.1.3.

- 226) Vgl. Skelett im Schrank, in: Der Spiegel vom 4.9.1972, S. 54.

- 227) So der Beschluß des Akademischen Senats der Universität Hamburg vom 15.2.1973 über die Errichtung einer Hochschule der Bundeswehr Hamburg, wo unter den zu erfüllenden Forderungen die Bereitschaft zu einer Mitarbeit im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr Hamburg beschlossen wurde.

Vgl. Beschluß des Akademischen Senats der Universität Hamburg vom 15.2.1973 über die Errichtung einer Hochschule der Bundeswehr in Hamburg, abgedruckt in:  
Ellwein, Th., Müller, A., v., Plander, H., (Hrsg.) Hochschule der Bundeswehr zwischen

Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen  
1974, S. 69 - 71.

- 228) Dies taten vor allem Thomas Ellwein und Klaus v. Schubert.

Vgl. z.B. Ellwein, Thomas, Offiziere sollen studieren, in: Evangelische Kommentare, Stuttgart 1971, Heft 11, S. 648 - 650, 655.

Ders. Über Methoden politischer Kritik.  
Die Bundeswehr und ihre falschen Freunde,  
in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom  
10. Januar 1971, S. 3 u. S. 8.

Ders. Die Zukunft des Soldaten und seine Ausbildung, in: Neues Hochland, München 1972,  
Heft 1, S. 78 - 87.

Ders. Bundeswehr-Hochschulen am Hochschulrahmengesetz orientieren. Interview, in: Parlamentarisch-Politischer Pressedienst, Bonn, Nr. 147, 3.8.1972, S. 1 - 5.

"Ein wertvoller Kämpfer muß nachdenken".  
Spiegel-Gespräch mit dem Vorsitzenden der  
Bundeswehr-Bildungskommission, Professor  
Thomas Ellwein, in: Der Spiegel vom 22.2.  
1971, S. 50, 52, 54, 55.

Schubert, Klaus, v., Hochschulpolitik und  
Bundeswehr, in: Deutsche Universitäts-  
Zeitung, Bonn 1972, Heft 9, S. 368 - 375.

"Vor allem kann der Bereich des wissenschaftlichen Studiums nicht unter das Befehl-Gehorsam-Schema fallen, also auch nicht unter die militärische Disziplinargewalt. Hier gilt Art. 5 des Grundgesetzes".  
Ebenda, S. 370.

Ders. Ein Stück Hochschulreform vorwegge-

nommen, zur Struktur einer Bundeswehruniversität, in: Wehr-Report, Frankfurt am Main 1972, Heft 6, S. 10.

Ders. Hochschulen der Bundeswehr - warum?, a.a.O., S. 14- 23.

Ders. Soldaten auf der Schulbank, in: Die Zeit vom 7.7.1972, S. 40.

Ders. Zum Verhältnis von Militär und Wissenschaft in der BRD, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 44/72 vom 28. Oktober 1972, S. 5 - 11.

Ders. Gesellschaftliche Forderungen an die Bildungsreform der Bundeswehr, in: Information für die Truppe, a.a.O., S. 72 - 87.

Massing, Otwin, Intellektueller Eiertanz um Bundeswehrhochschulen, in: Die Neue Gesellschaft, Bonn 1973, Heft 5, S. 374 - 377.

Ders. Curriculum-Konstruktion im Horizont politischer Ökonomie, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, S. 411 - 415, S. 455 - 458, S. 501 - 504.

- 229) Vgl. Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, a.a.O.

3.4. Zur inhaltlichen Bestimmung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in den publizierten Curricula

- 1) Wie in dem Kapitel 3.3.2.2. werden die beiden offiziellen Institutspublikationen: Dillkofer, Heidelohe, u.a., Wirtschafts- und

Organisationswissenschaften, Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., u. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., als Unterlagen verwendet;

- 2) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 10.
- 3) Diese Darlegungen stützen sich im wesentlichen auf die - in den in Anm. 1 aufgeführten Publikationen wiedergegebene - Betrachtungsweise des SWInstBw.

Hierbei - und in der in Kap. 3.5. folgenden Analyse - geht es allerdings nicht um eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Curriculum-Theorien - vgl. z.B. Blankertz, Herwig, Curriculum-Forschung Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1973<sup>3</sup>; Robinsohn, Saul, B., Bildungsreform als Reform des Curriculum, Neuwied 1967; Achtenhagen, Frank, Meyer, Hilbert, L., (Hrsg.), Curriculum-revision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1972 -, auch nicht um eine Wertung im "Streit um die politische Bildung" - vgl. z.B. Gutjahr-Löser, Peter, Knütter, Hans-Helmuth, Der Streit um die politische Bildung, München 1975 - und auch nicht um eine Explikation des Zusammenhangs von Curriculum und politischer Bildung - vgl. z.B. Mickel, Wolfgang, W., Curriculumforschung und politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 19/71, vom 8.Mai 1971 u. Schörken, Rolf, (Hrsg.), Curriculum "Politik", Opladen 1974.



Die Darstellung der Legitimationsproblematik  
- vgl. z.B. Minssen, Friedrich, Legitimations-  
probleme in der Gesellschaftslehre - Zum Streit  
um die hessischen "Rahmenrichtlinien", in: Aus  
Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochen-  
zeitung das Parlament, B 41/73, vom 13. Oktober  
1973 - soll lediglich zur Ausweisung der gesell-  
schaftstheoretischen und -politischen Position  
dienen, in deren Zusammenhang die "Qualität" der  
Lernziele erst deutlich wird.

- 4) Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculum-  
entwicklung, a.a.O., S. 18.
- 5) Ebenda.
- 6) Ebenda, S. 20.
- 7) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundes-  
wehr, Curricula für die Hochschulen der Bun-  
deswehr, a.a.O., S. 11.
- 8) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das  
Bildungswesen, a.a.O., S. 59 ff.
- 9) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Be-  
stimmung von Lernzielen und Lerninhalten,  
a.a.O., S. 176.
- 10) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundes-  
wehr, Curricula für die Hochschulen der Bun-  
deswehr, a.a.O., S. 20.
- 11) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das  
Bildungswesen, a.a.O., S. 60.

- 12) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 159.
- 13) Z.B. Verfassung des Freistaates Bayern, Art. 131; vgl. dazu: Mickel, Wolfgang, W., Curriculumforschung und politische Bildung, a.a.O., S. 27 ff.
- 14) Vgl. dazu: Meyer, Hilbert, L., Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972, S. 139.
- 15) Ellwein bemerkt dazu, daß es zwar solche Normen gebe, daß diese aber auch umstritten sind. "Eine Auswahl aus der verfügbaren Menge mehr oder weniger akzeptierter Normen wäre deshalb schon ein selbständiges Vorgehen; die Notwendigkeit der Begründung entstünde, Merkmal und Rang wirklich traditioneller Normen ginge verloren".  
Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 166.
- 16) Ebenda, S. 165.
- 17) Vgl. Meyer, Hilbert, L., Einführung in die Curriculum-Methodologie, a.a.O., S. 139 f.
- 18) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 166.
- 19) Vgl. ebenda.
- 20) Vgl. ebenda.
- 21) Vgl. Meyer, Hilbert, L., Einführung in die Curriculum-Methodologie, a.a.O., S. 140 f.

- 22) Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculum-entwicklung, a.a.O., S. 20.
- 23) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 166.
- 24) Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculum-entwicklung, a.a.O., S. 20.  
Natürlich sind auch diese Prämissen begründbar, und haben sich in politischer und wissenschaftlicher Diskussion zu bewähren.  
Vgl. ebenda.
- 25) Dieser von Jürgen Habermas gebrauchte Begriff zur Herbeiführung einer Verständigung über Sinnzusammenhänge, bedeutet mit seinen Worten:  
"Der Diskurs läßt sich als diejenige erfahrungsfreie und handlungsentlastende Form der Kommunikation verstehen, deren Struktur sicherstellt, daß ausschließlich virtualisierte Geltungsansprüche von Behauptungen bzw. Empfehlungen oder Warnungen Gegenstand der Diskussion sind; daß Teilnehmer, Themen und Beiträge nicht, es sei denn im Hinblick auf das Ziel der Prüfung problematisierter Geltungsansprüche, beschränkt werden; daß kein Zwang außer dem des besseren Arguments ausgeübt wird: daß infolgedessen alle Motive außer dem der kooperativen Wahrheitssuche ausgeschlossen sind. Wenn unter diesen Bedingungen über die Empfehlung, eine Norm anzunehmen, argumentativ, d.h. aufgrund von hypothetisch vorgeschlagenen alternativenreichen Rechtfertigungen, ein Konsens zustande kommt, dann drückt dieser Konsensus einen 'vernünftigen Willen' aus. Da prinzipiell alle Betroffenen an der praktischen Beratung teilzunehmen mindestens die Chance haben, besteht die 'Vernünftigkeit' des diskursiv

gebildeten Willens darin, daß die zur Norm erhobenen reziproken Verhaltenserwartungen ein täuschungsfrei festgestelltes gemeinsames Interesse zur Geltung bringen; gemeinsam, weil der zwanglose Konsensus nur das zuläßt, was alle wollen können; und täuschungsfrei, weil auch die Bedürfnisinterpretationen, in denen jeder Einzelne das, was er wollen kann, muß wiedererkennen können, zum Gegenstand der diskursiven Willensbildung werden. 'Vernünftig' darf der diskursiv gebildete Wille heißen, weil die formalen Eigenschaften des Diskurses und der Beratungssituation hinreichend garantieren, daß ein Konsensus nur über angemessen interpretierte verallgemeinerungsfähige Interessen, darunter verstehe ich: Bedürfnisse, die kommunikativ geteilt werden, zustande kommen kann".

Habermas, Jürgen, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1975<sup>3</sup>, S. 148 f.

- 26) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 61.
- 27) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 167.
- 28) Vgl. ebenda.
- 29) Ebenda.  
Ähnlich argumentiert der Deutsche Bildungsrat.  
Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 60.
- 30) Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 23.

- 31) Vgl. Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bildungswesen, a.a.O., S. 60.
- 32) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculum-entwicklung, a.a.O., S. 20.
- 33) Ebenda, S. 23.  
Zoll bemerkt in diesem Zusammenhang zur Problematik einer Unterlassung der Gesellschaftsanalyse oder ihrer Verwechslung mit der Untersuchung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses: "Eine Verkürzung der Gesellschaftsanalyse auf die Analyse des gesellschaftlichen Selbstverständnisses spart jenen für die Reform wohl unabdingbaren Konflikt aus und orientiert sich an Strukturen, die es nach den allgemeinen Lernzielen in wesentlichen Teilen gerade zu Überwinden gilt".  
Ebenda.
- 34) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 11.
- 35) Ebenda, S. 13.
- 36) Vgl. ebenda.
- 37) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculum-entwicklung, a.a.O., S. 23.
- 38) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 167 f.
- 39) Vgl. ebenda, S. 170.

- 40) Ebenda.
- 41) Ebenda.
- 42) Vgl. ebenda, S. 176.
- 43) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 23 f.
- 44) Gekürzt wurden vorwiegend die Analysen zur Wissenschaft und Berufsstruktur, da diesbezüglich grundlegende Aussagen bereits in der Analyse der Gesellschaft gemacht werden.
- 45) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 13.
- 46) Ebenda.
- 47) Ebenda.
- 48) Ebenda.
- 49) Ebenda.
- 50) Ebenda.
- 51) Vgl. ebenda.
- 52) Ebenda.
- 53) Ebenda.
- 54) Ebenda.

- 55) Ebenda.
- 56) Ebenda.
- 57) Ebenda.
- 58) Ebenda, S. 14.
- 59) Vgl. ebenda.
- 60) Ebenda.
- 61) Ebenda.
- 62) Vgl. ebenda.
- 63) Ebenda.
- 64) Vgl. ebenda, S. 14 f.
- 65) Ebenda, S. 15.
- 66) Ebenda.
- 67) Vgl. ebenda.
- 68) Ebenda.
- 69) Ebenda.
- 70) Ebenda, S. 16.
- 71) Vgl. ebenda.
- 72) Vgl. ebenda.



73) Das bedeutet, daß sich die Funktion der zu Ende des 18. Jahrhunderts entstandenen bürgerlichen Freiheits- und Abwehrrechte - wenn ihnen die gesellschaftliche Wirklichkeit nicht mehr entspricht - ändert und diese Wirklichkeit dann der Veränderung bedarf, wie z.B. nicht nur "Garantie des Eigentums" sondern die "Sozialpflichtigkeit des Eigentums";  
Vgl. ebenda, S. 15 f.

74) Ebenda, S. 16.

75) Vgl. ebenda.

76) Ebenda.

77) Ebenda, S. 17.

78) Vgl. ebenda.

79) Ebenda.

80) Vgl. ebenda, S. 17 ff.

81) Ebenda, S. 18.

82) Ebenda.

83) Vgl. ebenda.

84) Ebenda.

85) Ebenda.

86) Ebenda.

- 87) Vgl. ebenda.
- 88) Ebenda.
- 89) Vgl. ebenda, S. 19 f.
- 90) Ebenda. S. 19.
- 91) Vgl. ebenda.
- 92) Ebenda.
- 93) Ebenda.
- 94) Vgl. ebenda, S. 19 f.
- 95) Ebenda, S. 20.
- 96) Ebenda.
- 97) Ebenda.
- 98) Ebenda.
- 99) Vgl. ebenda.
- 100) Das Urteil des Bundesverfassungsgerichts lautet:  
"Für den politisch-sozialen Bereich bedeutet das  
(die Sicherung einer möglichst weitgehenden Ent-  
faltung der Persönlichkeit, d.Verf.), daß es  
nicht genügt, wenn eine Obrigkeit sich bemüht,  
noch so gut für das Wohl von 'Untertanen' zu  
sorgen; der einzelne soll vielmehr in möglichst  
weitem Umfange verantwortlich auch an den Ent-  
scheidungen für die Gesamtheit mitwirken. Der  
Staat hat ihm dazu den Weg zu öffnen; das ge-

schiebt in erster Linie dadurch, daß der geistige Kampf, die Auseinandersetzung der Ideen frei ist, daß mit anderen Worten geistige Freiheit gewährleistet ist. Die Geistesfreiheit ist für das System der freiheitlichen Demokratie entscheidend wichtig, sie ist geradezu eine Voraussetzung für das Funktionieren dieser Ordnung; sie bewahrt es insbesondere vor Erstarrung und zeigt die Fülle der Lösungsmöglichkeiten für die Sachprobleme auf".

Urteil vom 17. August 1956 (1BvB 2/51),  
Verfahren über den Antrag der Bundesregierung  
auf Feststellung der Verfassungswidrigkeit der  
Kommunistischen Partei Deutschlands, in:  
Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts,  
5. Band, Tübingen 1956, S. 204 f.

- 101) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr,  
Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr,  
a.a.O., S. 20 f.
- 102) Ebenda, S. 21.
- 103) Vgl. ebenda.
- 104) Ebenda, S. 22.
- 105) Ebenda, S. 21.
- 106) Ebenda.
- 107) "Lernfähigkeit" und die "Fähigkeit zur Innovation"  
hängen auch eng mit einer Erweiterung der Mit-  
wirkungsmöglichkeiten zusammen: "Weithin kommt  
es erst über die Erweiterung der eigenen Lern-  
fähigkeit zur Innovation, zum Impuls für die

weitere Gestaltung der durch die eigene Arbeit oder die eigenen Mitwirkungsmöglichkeiten erfaßten Verhältnisse und natürlich auch zum Impuls, den Rahmen dieser Mitwirkungsmöglichkeiten zu erweitern".

Ebenda.

108) Ebenda.

109) Vgl. ebenda.

110) Ebenda, S. 21 f.

111) Gerade diese Fähigkeiten besitzen für die erstrebte "Mitwirkung" wieder große Bedeutung, denn der im Staat geforderte Ausgleich der Interessen " kann nur gelingen, wenn Interessen ehrlich angemeldet und vertreten werden" (ebenda), was bisher für viele Menschen weitgehend auf den privaten Bereich beschränkt ist. Vgl. ebenda.

112) Ebenda.

113) Ebenda.

114) Ebenda.

115) Vgl. ebenda.

116) Ebenda.

117) Ebenda, S. 23.

118) Ebenda.

- 119) Die allgemeinen Lernziele wurden geordnet nach Maßgabe der schematischen Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, Ebene II: Allgemeine Lernziele, bezogen auf Berufs-Offiziers- und Studiensituation, jeweils identisch.  
Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O..
- 120) Vgl. auch: Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 169.
- 121) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 25 - 29.
- 122) Vgl. ebenda, S. 5.
- 123) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 21, auch wenn Zoll den Widerspruch zwischen einer effizienten tätigkeitsbezogenen Ausbildung und der Partizipationsnorm nicht explizit auf den militärischen Bereich, d.h. auf das Tätigkeitsfeld des Offiziers, überträgt.
- 124) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 169.
- 125) Ebenda.
- 126) Vgl. ebenda.

- 127) Die Beschreibung der Offiziersssituation muß notwendiger Weise den Status quo auch überschreiten, da ja daraus Kriterien für zukünftige, d.h. im Beruf des Offiziers notwendige, Qualifikationen bestimmt werden: "Erstens müssen die Tätigkeitsfelder selbst analysiert werden und die Situationen ermittelt werden, auf die hin auszubilden ist, zweitens werden hinsichtlich der beruflichen Tätigkeit Kriterien gewonnen, mit deren Hilfe sich die einzelnen Qualifikationen (fachspezifische Lernziele) benennen lassen, welche zur Bewältigung jener Situationen notwendig sind".

Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 23.

Eine Analyse der Tätigkeitsfelder kann demnach die sich aus den MBFR-Verhandlungen ergebenden Konsequenzen nicht unberücksichtigt lassen, genauso wenig wie die anzustrebende "Situation" Frieden, zu deren Aufrechterhaltung gegenwärtig das Vorhandensein eines umfassenden Abschreckungspotentials noch notwendig erscheint, die aber auch unter Minimierung dieses Potentials anzustreben ist.

- 128) Vgl. Anm. 1.

- 129) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 25.

- 130) Ebenda.

- 131) Ebenda.

- 132) Ebenda.

- 133) Vgl. ebenda.
- 134) Vgl. ebenda, S. 26.
- 135) Vgl. ebenda, S. 27.
- 136) "Das Studium kann nur sinnvoll auf berufliche Praxis vorbereiten, wenn es auch diese Bedingungen einbezieht; sie müssen folglich in die Lernzielbestimmung mit eingehen".  
Ebenda. S. 26.
- 137) Ebenda.
- 138) Ebenda.
- 139) "Die Problematik etwa der Partizipation erscheint ... in den Streitkräften in einem besonderen Licht, da zwischen Teilnahme und dem Prinzip von Befehl und Gehorsam ein Widerspruch auftaucht, der nicht auf einfache Weise gelöst werden kann. Unabhängig von der Frage, ob Entscheidungsspielräume und Partizipationsmöglichkeiten in einem zivilen Betrieb oder, was nicht undenkbar ist, in einer militärischen Einheit größer sind, begleitet dieser Widerspruch den Berufsweg eines Soldaten und wird in der alltäglichen Praxis immer wieder neu zu durchdenken sein".  
Ebenda.
- 140) Ebenda.
- 141) Ebenda.
- 142) Vgl. ebenda, S. 26 f.



- 143) Ebenda, S. 27.
- 144) "Im Rahmen der Strategie der Abschreckung müssen die Streitkräfte der Bundeswehr präsent, d.h. ständig einsatzbereit sein".  
Ebenda.
- 145) Ebenda.
- 146) Ebenda.
- 147) Vgl. ebenda.
- 148) Ebenda.
- 149) Vgl. ebenda, S. 26.
- 150) Vgl. ebenda, S. 27.
- 151) Vgl. ebenda, S. 28.
- 152) Ebenda.
- 153) Vgl. ebenda.
- 154) Ebenda.
- 155) Dazu gehört z.B. Disziplinergewalt und Laufbahnplanung;  
vgl. ebenda.
- 156) Vgl. ebenda.
- 157) Wie es eigentlich für jedes Berufsfeld Besonderheiten gibt, durch die es sich von anderen abgrenzt;  
vgl. ebenda.

- 158) Ebenda, S. 29.
- 159) Ebenda.
- 160) Ebenda.
- 161) Ebenda.
- 162) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene II. Fachspezifische Lernziele, II.1.1.1. mit II.1.1. - II.1.3.d).
- 163) Vgl. ebenda.
- 164) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.2.1.
- 165) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene I, Situationsebene, 3.Stufe, I.1.3.
- 166) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1. - II.1.3.a) mit II.1.1. - II.1.3.d).
- 167) Ebenda, Offizierssituation, Ebene I, Situations-ebene, 1.Stufe.
- 168) Ebenda, Offizierssituation, Ebene I, Situations-ebene, 2.Stufe.

3.5. Zusammenfassung und Kritik: Problematisierung  
des Curriculum am eigenen Ansatz

- 1) Vgl. dazu auch: Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen. Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule (Hamburg) a.a.O., S. 128.
- 2) Vgl. dazu 3.3.2.2.
- 3) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 176.
- 4) Vgl. Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen. Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule (Hamburg), a.a.O., S. 135.
- 5) Vgl. 3.4.3. Daß in diesem Sinne den auf Partizipation zielenden Elementen gegenüber den auf Effizienz zielenden - zumindest tendenziell - absolute Priorität eingeräumt wird - auch wenn die Problematik von verstärkter Teilhabe mit dem Ziel der Effizienzsteigerung noch ausgespart sei -, wird auch daraus ersichtlich, daß als Axiom nicht die Gleichheit der Menschen als Simultangeschwister Huxleyscher Provenienz - sondern die Gleichberechtigung der Menschen steht.  
Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 176.
- 6) Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 24.

- 7) Vgl. Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen.  
Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule (Hamburg), a.a.O., S. 132.
- 8) Es sei hier offen gelassen, ob sich eine verstärkte Funktionalisierung der Ausbildung nach den Verwertungsinteressen der jeweiligen Bedarfsträger ergeben würde, wenn - wie im Zusammenhang mit der Frage nach den Kompetenzen für politische Bildung im Schulbereich vorgeschlagen (vgl. Weinacht, Paul-Ludwig, Kompetenz für politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 10/76 vom 6. März 1976, S. 3 - 17) - die professionelle, die administrative, die politische und die soziale Kompetenz - mit der Gewichtung der politischen und der administrativen - im "demokratischen Verfahren" über die Lernzielbestimmung zu entscheiden hätten (vgl. ebenda, S. 4 u. S. 16 f); denn einmal läßt sich die Stellung des SWInst<sup>B</sup> zwischen professioneller und administrativer Kompetenz nicht eindeutig orten - was schließlich, wie angeführt, zur Reduzierung des Curriculum auf "Durchsetzbares" führte - und zum anderen scheint entscheidend nicht allein die Form der Legitimierung, sondern das jeweilige Demokratieverständnis zu sein; vgl. dazu weiter unten.
- 9) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 13.
- 10) Ebenda.
- 11) Ebenda.

- 12) Im Zusammenhang mit Emanzipation - als individualistische - ist damit gemeint: " 'Partizipation' und 'Emanzipation' sind nicht konkurrierende, sondern komplementäre normative curriculare Zielvorstellungen. 'Emanzipation' kann sich nicht im Akt der Befreiung erschöpfen, sondern verlangt nach sozialer Teilhabe, 'Partizipation' hingegen setzt Mündigkeit des Bewußtseins und des Verhaltens voraus".  
Fließ, Katrin, u.a., Einleitung, a.a.O., S. 10.
- 13) Vgl. Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen.  
Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule (Hamburg) a.a.O., S. 129.
- 14) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 15 f.
- 15) Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 176.
- 16) Hilligen, Wolfgang, Ziele des politischen Unterrichts - noch konsensfähig?, in:  
Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament B 15/75 vom 12. April 1975, S. 7.
- 17) Hartwich, Hans-Hermann, Demokratieverständnis und Curriculumrevision, in: Gegenwartskunde 2/73, S. 151.
- 18) Diese Position wird im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften vertreten:  
"Nach ihrer Vorstellung ist ein demokratischer

Staat nur in einer demokratischen Gesellschaft möglich. Das demokratische Prinzip gilt demnach überall dort, wo die menschliche Existenz unmittelbar oder mittelbar betroffen ist. Dort fordert es den Abbau vorhandener Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnisse und die Schaffung gleicher Lebenschancen. Von Bedeutung ist also nicht nur, ob die jeweiligen Entscheidungen auf eine Weise zustande gekommen sind, die formalen Ansprüchen entspricht, man fragt darüber hinaus, ob der Inhalt der Entscheidungen ganz bestimmten Kriterien genügt".

Dillkofer, Heide Lore, Kuhlmann, Jürgen,  
Beschreibung der Tätigkeitsfelder, in:  
Dillkofer, Heide Lore, u.a., Wirtschafts- und  
Organisationswissenschaften - Curriculum für  
die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 81.

19) Ebenda.

20) Vereinfacht und verkürzt dargestellt, wird ein formales Demokratieverständnis, das in der prinzipiellen Trennung von Staat und Gesellschaft, Demokratie lediglich als Staatsform gelten läßt, und sie auf das formale Prinzip der Mehrheitsfindung als Modus zur Legitimierung von Herrschaft beschränkt, der politischen Beteiligung weitgehend nur für diesen Akt Bedeutung zumessen; vgl. ebenda.

Vgl. in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zwischen sieben Argumentationsbasen bezüglich Demokratie und Demokratisierung, bei: Alemann, Ulrich, v., Demokratisierung der Gesellschaft. Positionen und Begründungszusammenhänge, in: Aus Politik und Zeitge-

schichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 7/75, vom 15. Februar 1975. Entsprechend würde - in Bezugnahme auf das Urteil des Bundesverfassungsgerichts (Vgl. 3.4. Anm. 100) - die Gewährleistung von Geistesfreiheit durch den Staat - z.B. die Bedeutung und Anerkennung von Institutionen - bzw. die Befähigung des Individuums zur Teilnahme an der geistigen Auseinandersetzung eher als Option formuliert werden können, was dann nicht nur auf Emanzipation, sondern auch auf Integration zielt.

So werden z.B. in dem rheinland-pfälzischen Entwurf der "allgemeinen Qualifikationen für das Fach Sozialkunde" - dem Hilligen ein formales Demokratieverständnis bescheinigt - ähnliche Optionen formuliert;

vgl. Hilligen, Wolfgang, Dreimal "Emanzipation", in: Gegenwartskunde 3/73, S. 274.

- 21) Vgl. z.B. Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt a.M. 1971.

Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation, München 1973<sup>6</sup>.

Wallraven, Klaus, Dietrich, Eckart, Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, München 1970.

- 22) Vgl. Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen Bildung, a.a.O., S. 32 - 56.

- 23) Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Wiesbaden, o.J.



- 24) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den politischen Unterricht, Politik, Stuttgart 1973.
- 25) Dieser Sachverhalt stellt die Hauptschwierigkeit bei einem Vergleich dar, denn die im wesentlichen auf Fähigkeiten und Verhaltensweisen zielenden allgemeinen Lernziele stehen im vorliegenden Curriculum von den fachspezifischen Lernzielen, die praktisch ausschließlich auf kognitive Fähigkeiten und die Vermittlung von Kenntnissen zielen, zunächst isoliert.
- 26) Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, a.a.O., S. 7.
- 27) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den politischen Unterricht, Politik, a.a.O., S. 7.
- 28) Vgl. Hilligen, Wolfgang, Dreimal "Emanzipation", a.a.O., S. 275 ff.
- 29) Vgl. Gagel, Walter, Sicherung vor Anpassungs-  
didaktik?, in: Gegenwartskunde 2/73,  
S. 257 ff.
- 30) Darauf verweist einmal bei der Gesellschafts-  
analyse die weitgehende Reduktion gesellschaft-  
licher Antagonismen auf ökonomische Strukturen,  
wie zum anderen die Legitimierung der Lernziele  
im "praktischen Diskurs".
- 31) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curri-  
culumentwicklung, a.a.O., S. 20.

Damit wird zumindest in Ansätzen der Forderung Sutors Rechnung getragen, daß sich politische Bildung nicht einseitig einer sozial- oder politikwissenschaftlichen Theorie verschreiben darf;

- vgl. Sutor, Bernhard, Philosophisch-anthropologische Grundlagen der Politischen Bildung, in: Gutjahr-Löser, Peter, Knütter, Hans-Helmuth, (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, München 1975, S. 67.
- 32) Vgl. Rheinland-Pfalz, Kultusministerium, Allgemeine Qualifikationen für das Fach Sozialkunde vom 11.1.1973, S. 2, zit. nach: Hilligen, Wolfgang, Dreimal "Emanzipation", a.a.O., S. 274.
- 33) Sundheimer, Karl-Heinz, Curricula für den Sozialwissenschaftlichen Unterricht in Rheinland-Pfalz (Sekundarstufen I und II) und Baden-Württemberg (Sekundarstufe II), in: Gutjahr-Löser, Peter, Knütter, Hans-Helmuth, (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, a.a.O., S. 175.
- 34) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., z.B. Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.- III.1.3.a) u. III.1.1. - III.1.3.b).
- 35) Vgl. ebenda.
- 36) "In Rh.Pf. geht es im wesentlichen um das Aufdecken von Mißständen als Abweichungen vom Selbstverständnis des GG - und nicht um Aufklärung über strukturelle Ursachen. In NRW geht

es im wesentlichen um Aufdecken der Mängel im Bewußtsein (und der Ursachen dafür) - und weniger um konkrete Modelle gesellschaftlichen Wandels; vor der Qualifizierung, in Alternativen zu denken, treten die Alternativen selbst zurück. In den HRR geht es zuerst um das Erfahrbarmachen der grundsätzlichen strukturellen Differenz zwischen dem demokratischen Gebot und der Wirklichkeit - weniger aber um die konkreten Schwierigkeiten, die sich bei einer Veränderung einstellen müßten".

Hilligen, Wolfgang, Dreimal "Emanzipation", a.a.O., S. 282.

Hilligen bezieht sich auf die hier angeführten Entwürfe von Rheinland-Pfalz (Rh.Pf.), Nordrhein-Westfalen (NRW) und Hessen (HRR).

- 37) Vgl. ebenda, S. 285 f.
- 38) Politische Bildung ist also insoweit von ihrem Ansatz her nicht affirmativ, als sie in die Zukunft weist;  
vgl. Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der politischen Bildung, a.a.O., S. 22 ff.
- 39) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 109.
- 40) Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der politischen Bildung, Frankfurt 1971, S. 87.
- 41) "Die Analyse, sofern sie die Verhältnisse kritisch befragt, analysiert ja im Hinblick auf Änderbarkeit der Verhältnisse. Das bedeutet, daß in der

logischen Konsequenz der Analyse der Wille zur Änderung liegt: das Motiv zum Handeln. (Es sei denn, ich komme in der Analyse zu der Überzeugung, daß alles zum Besten steht und überdies von selbst auch so bleiben wird)."

Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation, a.a.O., S. 161 f.

- 42) Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 111 f.

43) Ebenda.

- 44) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 28 f.

Zwar werden diesbezüglich die Kriterien "Erfahrung" und "Interesse" vornehmlich durch das Einbeziehen der Studiensituation im curricularen Lernprozeß berücksichtigt, doch beschreibt der Bezugsrahmen "unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland" (vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersituation, Ebene I, Situations-ebene, 1. Stufe; ebenso bei Berufs- und Studiensituation), einen Problembereich, mit dem sich der Student, der Hochschulabsolvent als Berufstätiger und der Offizier gleichermaßen konfrontiert sieht. Da gerade auf der Ebene der Studiensituation Nützlichkeitsabwägungen primäre Motivation für Partizipation - denn genuin politische -

abgeben dürfte, könnte an die von Becker, Egon, u.a., erhobenen Befunde angeknüpft werden;

Vgl. Becker, Egon, u.a. Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach 1967, S. 36.

- 45) Vgl. Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 104.
- 46) Vgl. Oettinger, Friedrich, Partnerschaft, Die Aufgabe der politischen Erziehung, a.a.O., S. 107 ff u. S. 146 ff.
- 47) Vgl. Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von Fachstudiengängen, a.a.O., S. 115.
- 48) Vgl. Litt, Theodor, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bonn 1957.
- 49) Ebenda.
- 50) Vgl. z.B. Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung, München 1971<sup>6</sup>, S. 99 ff.
- 51) Vgl. Wallraven, Klaus, Dietrich, Eckart, Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, a.a.O., S. 117 ff.  
Allerdings kann der Vorwurf einer zu starken

Betonung des Kompromisses und einer Aus-  
sparung von Fundamentalkonflikten für  
Gieseckes überarbeitete Neuausgabe seiner  
"Didaktik der Politischen Bildung" nicht mehr  
gelten.

Vgl. Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen  
Bildung, München 1974<sup>9</sup>, S. 128 ff u. S. 143.

- 52) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung  
des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation,  
Ebene II. Fachspezifische Lernziele,  
II.1.1. - II.1.3.a) u. II.1.1. - II.1.3.b),  
sowie Ebene III. Lerninhalte, III.1.1. -  
III.1.3.a) u. III.1.1. - III.1.3.b).
- 53) Zwar geschieht dies vornehmlich bei der Studien-  
situation, doch schließt die Rolle des Studierenden an einer HSBw die Rolle des Soldaten mit ein.  
Vgl. Ebenda, Studiensituation, Ebene II,  
Fachspezifische Lernziele, II.3.1. "Er  
soll ... aus dem Überblick über Struktur und  
Organisation der HS als Studierender seine  
Interessen artikulieren und wahrnehmen  
können"; sowie Ebene III, Lerninhalte,  
III.3.1. "Möglichkeiten und Gestaltung von  
Partizipation an der formalen und informel-  
len Organisation der HSBw".
- 54) Vgl. Kap. 2.2.2.
- 55) Vgl. Kap. 3.4.4.
- 56) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung  
des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation,

Ebene III, Lerninhalte III.1.1. - III.1.3.c)  
und III.1.1. - III.1.3.d).

- 57) Vgl. ebenda, Ebene II, Fachspezifische Lernziele,  
II.1.1. - II.1.3.a) mit II.1.1. - II.1.3.d)  
sowie Kap. 3.4.4.
- 58) Vgl. Kap. 3.1.3.
- 59) Daß diese Kongruenz einmal schon in Ansätzen von  
der Intention Baudissins her bestand, zum anderen  
in der Praxis der "Staatsbürgerlichen Erziehung",  
darauf wurde schon hingewiesen.  
Vgl. Kap. 2.1.3. Anm.41, sowie Kap. 2.3.2.
- 60) Vgl. Kap. 3.1.1.
- 61) Vgl. Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen  
Bildung, München 1974<sup>9</sup>, S. 35 ff.
- 62) Vgl. Deutscher Bildungsrat, (Hrsg.) Entscheidungs-  
prozesse in der Curriculumentwicklung,  
Stuttgart 1973, S. 89.
- 63) Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen  
Bildung, a.a.O., S. 24.
- 64) Sontheimer, Kurt, Politische Bildung zwischen  
Utopie und Verfassungswirklichkeit, in:  
Zeitschrift für Pädagogik, 1963, S. 172.
- 65) Vgl. Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen  
Bildung, a.a.O., S. 24.
- 66) Dies ist schon daraus zu schließen, daß es sich  
sehr erfolgreich gegen die Intentionen der



Konzeption Baudissins, die ja nur auf eine Anpassung des Militärs an eine geänderte gesellschaftlich-politische und sicherheitspolitische Situation zielte, zur Wehr setzen konnte;  
Vgl. Kap. 2.2. u. 2.3.

- 67) "Moderne Bildungspolitik beruht nicht auf den Notwendigkeiten der gegenwärtigen Gesellschaft, sondern auf Annahmen hinsichtlich der zukünftigen Gesellschaft". Ellwein, Thomas, Bildungstradition und zukunftsorientierte Ausbildung, in: "Philosophie als Beziehungswissenschaft", Festschrift für Julius Schaaf, Zwölfter Beitrag, Frankfurt a.M. 1971, S. 11.

Nun kann in diesem Zusammenhang - von dem bildungspolitischen Anspruch des eigentlichen geistigen Kopfs der Bildungsreform, Thomas Ellwein, einmal ganz abgesehen - auch bei dem "damaligen Verteidigungsminister Schmidt ... ein aus sozialdemokratischer Reformpolitik geborener, die Bundeswehr aus einer ideologischen Selbstisolierung herausführender Reformwille nicht ausgeschlossen werden" (Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulbildung für Offiziere, a.a.O., S. 151), wie auch die Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969 über die Absichten einer sozialdemokratischen Reformpolitik bezüglich einer weiteren Demokratisierung der Gesellschaft und einer nicht rein militärischen Friedenssicherung Auskunft gibt (vgl. Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969, a.a.O.;

vgl. auch die Aussage des Bundesministers der Verteidigung Georg Leber: "Erstmals in der deutschen Geschichte verfügen die Streit-

kräfte über eigene wissenschaftliche Hochschulen. Die Bundeswehr verwirklicht damit für ihren Bereich die Reformvorstellungen der Bundesregierung für das öffentliche Bildungswesen".

Leber, Georg, Rede des Bundesministers der Verteidigung anlässlich der Wehrpolitischen Tagung der Fraktion der SPD des Deutschen Bundestages, am 22. September 1974 in Regensburg).

Gab es auch innerhalb der militärischen Steuerungs- und Entscheidungsinstanz konkurrierende Fraktionen, "die nicht nur unterschiedliche Strategien der Bestandserhaltung propagierten, sondern deren Absichten sich dem Systemziel des Überlebens nicht deckungsgleich subsumieren lassen" (Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 151), so scheint doch auch die längerfristige Orientierung sozialdemokratischer Politik - bezüglich der Verteidigungspolitik - von zukünftigen sicherheitspolitischen Annahmen auszugehen, die sehr wohl der militärischen Komponente der Sicherheitspolitik bedürfen, was somit die Bestandserhaltung des militärischen Systems - eben auch durch Anpassung an veränderte gesellschaftliche und sicherheitspolitische Bedingungen -, nicht deren möglichst frühzeitige und rasche Überwindung als Bestandteil sozialdemokratischer politischer Praxis ausweist.

Vgl. dazu die an die Bundestagsfraktion der SPD überwiesenen Anträge zur Sicherheitspolitik

des Parteitages der SPD in Hannover 1973, in: Vorstand der SPD, Bonn, (Hrsg.), Grundsätze sozialdemokratischer Sicherheitspolitik, Reihe Sicherheitsfragen, Heft 3, S. 32 ff, sowie das "Schreiben des Bundeskanzlers Willi Brandt an den Vorsitzenden der Ministerpräsidenten-Konferenz Herrn Ministerpräsidenten Dr. Helmut Kohl vom 19. November 1970," abgedruckt in: Schierholz, Henning, Wehrbereitschaft - Ziel politischer Erziehung?, Heidelberg 1972, S. 122 f.

- 68) Diese Imponderabilien bestehen nicht nur bezüglich einer sicherheitspolitischen Meinungsbildung innerhalb der vier im Bundestag vertretenen Parteien sowie zukünftiger Regierungsmehrheiten und Koalitionen, sondern auch bezüglich zukünftiger sicherheitspolitischer Veränderungen: z.B. zunehmende Desintegration oder verstärkte Integration der NATO, Regierungsbeteiligung von Kommunisten in NATO-Mitgliedsländern, Machtverschiebungen zwischen den USA und der UdSSR und "Stellvertreter-Kriege" in den bisherigen Randzonen ihres Einflußbereiches, innenpolitische Veränderungen wie zwischenstaatliche im Warschauer Pakt, nicht zuletzt waffentechnologische Wandlungen einerseits und andererseits verstärkte Reduzierung des Waffen- und Militärpotentials in den Staaten des Warschauer Paktes und der NATO, mit zunehmender Kooperation untereinander; die Imponderabilien bestehen auch wieder hinsichtlich der jeweiligen Rückwirkung dieser Veränderungen auf die sicherheitspolitische Meinungsbildung. Daß der Krieg - zumindest für Europa - nicht ins Kalkül möglicher sicherheits-

politischer Veränderungen gezogen wurde, beruht zum einen auf dem Anstellen von Wahrscheinlichkeitsüberlegungen und nicht von possibilistischen Überlegungen (Vgl. dazu, Senghaas, Dieter, Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit, a.a.O., S. 229) und zum anderen darauf, daß auch schon ein konventionell und taktisch-atomar geführter Krieg in diesem Raum jegliches Ende von Sicherheits- oder Verteidigungspolitik bedeuten würde;  
vgl. Weizsäcker, Carl, Friedrich, v., Einleitung, in: Weizsäcker, Carl, Friedrich, v., (Hrsg.), Kriegsfolgen und Kriegsverhütung, München 1971, S. 6 ff.

- 69) Vgl. zur diesbezüglichen Ambivalenz von Bildung: Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen Bildung, a.a.O., S. 18.
- 70) Vgl. Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 172.
- 71) Vgl. ebenda, S. 158 f.  
Zur Kompetenzvermittlung eines technischen Hochschulcurriculums führt Nahamowitz, in Anlehnung an Habermas, aus: "Ein technisches Hochschulcurriculum soll Kompetenzen in sämtlichen drei Dimensionen vermitteln, in denen 'Lernen' für die Evolution des Gesellschaftssystems relevant ... ist. Das sind die Dimensionen:
1. der Aneignung seiner äußeren (nicht-menschlichen Natur) durch Entwicklung und Entfaltung der Produktivkräfte (theore-

tisch-technische Dimension, Produktion)...

2. die sozialkybernetische Reduktion von Umweltkomplexität durch sozialtechnologisches Steuern und zweckrational-strategisches Planen (sozialkybernetische Dimension, Steuerung);
3. der Aneignung seiner inneren (menschlichen) Natur mit Hilfe normativer Sinnstrukturen (praktische Dimension, Sozialisation)."  
Ebenda. S. 156.

72) So kann z.B. das Lernziel "soziale Sensibilität" "als seismographisches Frühwarnsystem die sozialtechnologische Fertigkeit sein, Systemgefährdungen rechtzeitig zu erkennen, sie kann aber auch Anstoß zur praktischen Thematisierung der gesellschaftlichen Grundlagen werden (in seiner zuge-spitzten Form als Klassenbewußtsein)" (ebenda, S. 159), und das Lernziel "Flexibilität" kann genauso die Fähigkeit zum Offensein für neue Entwicklungen, wie die Fähigkeit zur bloßen Anpassung an diese bedeuten.

73) Ebenda, S. 171.

74) Vgl. ebenda, S. 173.

75) Ebenda, S. 171.

76) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1.-II.1.3.a) und mit II.1.1.-II.1.3.c).

- 77) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.a) mit III.1.1. - III.1.3.c).
- 78) Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 160.
- 79) Vgl. ebenda, S. 173.
- 80) Zoll, Ralf, Zur Problematik der Auswahl und Zuordnung der Lerninhalte, a.a.O., S. 191.
- 81) Vgl. dazu die diesbezügliche Auswahl und Zuordnung von Zoll; ebenda, S. 191 ff.
- 82) Vgl. ebenda, S. 190 f.
- 83) Vgl. Kap. 3.3.2.2.
- 84) Vgl. Kap. 3.3.3.
- 85) Instrumentalisiert zur Bestanderhaltung würde "Partizipation" auch dann, wenn es der Entscheidungsinstantz allein darum ginge, "Möglichkeiten der Partizipation an der curricularen und organisatorischen Arbeit der Hochschule für die Studenten-Offiziere bereit zu halten, um sie zu Lerndisziplin und Loyalität zu motivieren". Fließ, Katrin, u.a., Einleitung, a.a.O., S. 12 f.
- 86) Nahamowitz kommt, wohl nicht zuletzt in Folge seines systemtheoretischen Ansatzes, zwar zu entgegengesetztem Ergebnis, schließt aber



die Möglichkeit eines emanzipatorischen Bildungspolitischen Anspruchs nicht aus.

Vgl. Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 151.

- 87) Die Integration der Streitkräfte in die Gesellschaft ist ja auch ein Ziel der Reform des Ausbildungssystems der Streitkräfte;  
vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 25, Ziff. 23.
- 88) Vgl. Potyka, Christian, Im zweiten Anlauf zur Reform, a.a.O.
- 89) Die Ausbildungs- und Bildungsreform der Streitkräfte wird ausdrücklich auch in diesem Bezugsrahmen gesehen; vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 17, Ziff. 12, sowie Kap. 3.3.1.
- 90) Vgl. dazu Kap. 4.1.
- 91) Vgl. in dem Zusammenhang eine ähnlich Befürchtung von: Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 174, sowie die Ergebnisse in Kap. 4.
- 92) Diese Überprüfung findet in Kap. 4 statt.
- 93) Nach Ansicht des Peter Nahamowitz wird das militärische System versuchen, "den 'Grenznutzen' zu bestimmen, an dem sozialkybernetische und praktische Kompetenz hinreichen, um die legi-



timatorischen und motivationalen Bestandsbedrohungen abzuwehren, ohne das Offizierskorps entscheidend zu affizieren".

Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S. 173.

- 94) Vgl. Fließ, Katrin, u.a. Einleitung, a.a.O., S. 13.
- 95) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 27.
- 96) Ebenda.
- 97) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene I, Situationsebene, 1. Stufe.
- 98) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene I, Situationsebene, 2. Stufe.
- 99) Ebenda, Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1. - II.1.3.d).
- 100) Vgl. Kap. 1.1.
- 101) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 175 f.
- 102) Vgl. dazu in: Die vierteilige schematische Dar-

stellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., die Überschneidungen der fachspezifischen Lernziele von Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1.-II.1.3.a) und II.1.1.-II.1.3.b) mit Studiensituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.-II.4., mit Berufssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.4.1., sowie die Überschneidungen der Lerninhalte von Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.a) u. III.1.1.-III.1.3.b) mit Studiensituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1. - III.4., mit Berufssituation, Ebene III., Lerninhalte III.4.1.

- 103) Das betrifft: Ebenda, Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1.-II.1.3.d) u. Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1. - III.1.3.d).
- 104) Ebenda, Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1. - II.1.3.d).
- 105) Ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte III.1.1. - III.1.3.d).
- 106) Vgl. in diesem Zusammenhang die Lerninhalte: Ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.b) u. Berufssituation, Ebene III, Lerninhalte, III. 2.1.

Vgl. dazu die für den Schulbereich formulierten Lernziele aus der Internationalen Politik,

bei:

Böttcher, Winfried, Groten, Hubert, Jansen,  
Jürgen, Friedenspolitik, Baden-Baden 1975,  
S. 120 f.

- 107) Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene II. Fachspezifische Lernziele, II.1.1. - II.1.3.d).
- 108) Ebenda, Offiziersssituation, Ebene III. Lerninhalte, III.1.1. - III.1.3.d).
- 109) Ebenda, Offiziersssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1. - II.1.3.d).
- 110) Ebenda, Offiziersssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.- III.1.3.d).
- 111) Ebenda.
- 112) Vgl. Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, a.a.O., S. 27.
- 113) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1. - III.1.3.d).
- 114) Vgl. z.B. Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1973/1974, a.a.O., S. 3 ff.
- 115) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 27.

- 116) Dillkofer, Heidelore, u.a. Zusammenfassung der Lernziele und Lehrinheiten, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 278.
- 117) Vgl. ebenda.
- 118) Vgl. Kap. 2.4.
- 119) Abschreckung wird insofern einer erweiterten Legitimation zugeführt, als sie auf diesem Wege zur Voraussetzung von Truppenverminderung, Rüstungsbegrenzung und Entspannungspolitik wird.
- 120) Die ständige "Fixierung auf Gewalt, Gewaltdiplomatie, Drohsysteme und Kriegsbilder ..., diese Phantasie und ihre propagandistische Verbreitung entwickeln sich gewissenmaßen abseits von einem Feind und lassen sich vorstellen auch ohne einen Feind".  
Senghaas, Dieter, Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit, a.a.O., S. 229.
- 121) Inwieweit die Konzeption der Abschreckung die Bereitstellung eines bisher nie gekannten Waffenarsenals erfordert, ist schon daraus ersichtlich, daß sie gegenwärtig in der durch sie bedingten Strategie der "flexible response" wie der "Fähigkeit zum zweiten Schlag", ihre größte Effizienz gewinnt; gleichzeitig entwickelt die Rüstungsproduktion eine Eigendynamik, die in keinem Verhältnis zu der ursprünglichen potentiellen Bedrohung steht;  
Vgl. in diesem Zusammenhang:  
Wiesner, Jerome, B., York, Herbert, F.,

Keine Verteidigung möglich, in:

Krippendorff, Ekkehart, (Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 199 - 216 u.

Howe, Günter, Technik und Strategie im Atomzeitalter, in:

Picht, Georg, (Hrsg.),

Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, Erste Folge, S. 178-306.

- 122) Entspannungspolitik und Truppenverminderung werden immerhin in den Zusammenhang einer Politik gestellt, welche zum Ziel hat, "die äußere Sicherheit der Bundesrepublik auch auf ein anderes als ein ausschließlich militärisches Fundament zu stellen und gleichzeitig das Rüstungsniveau allseitig zu senken". Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 27.
- 123) Selbst wenn an die Stelle der Analyse weitgehend eine Beschreibung unbestrittener Entwicklungstendenzen - ähnlich wie bei den allgemeinen Analysen - tritt, dürften die nachfolgend aufgezeigten "Defizite" der mit der Abschreckungskonzeption verbundenen Entwicklungstendenzen nicht von einer Beschreibung ausgeschlossen werden.
- 124) Vgl. dazu Anm. 121 und  
Afheldt, H., u.a., Durch Kriegsverhütung zum Krieg?, München 1972, und  
Mischke, Ferdinand, O., Rüstungswettlauf, Stuttgart 1972, S. 21 - 26, dessen Lobhudelei auf den Krieg als "Vater aller Dinge"

allerdings beschämend wirkt.

- 125) Vgl. z.B. Kahn, Hermann, Eskalation, Berlin 1966; Afheldt, H., u.a., Durch Kriegsverhütung zum Krieg?, a.a.O.
- 126) Vgl. Weizsäcker, Carl, Friedrich, v., (Hrsg.), Kriegsfolgen und Kriegsverhütung, a.a.O.
- 127) Vgl. Hennig, Eike, Die Rüstungsgesellschaft und Ihre Kosten, in: Krippendorff, Ekkehart, (Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 275 - 319.  
Nach einer Meldung der SZ wurden im Jahre 1974 210 Milliarden Dollar weltweit für Rüstung ausgegeben, was dem gesamten Bruttosozialprodukt der ärmsten Länder der Erde, die rund die Hälfte der Erdbevölkerung stellten, entspricht.  
Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 13. Juni 1975, S. 5.
- 128) "Indem Abschreckungspolitik in der Tendenz ein-satzfähige und einsatzbereite Gesellschaften erfordert, gleicht sie jedoch in ihrer Konsequenz einer Erziehung zum Unfrieden".  
Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, a.a.O., S. 30.  
Vgl. auch, ders. Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit, a.a.O., S. 240 f.
- 129) "Die gegenseitige Abschreckung begünstigt in den Vereinigten Staaten und in Rußland gerade die Bedingungen, die einen totalitären 'way of life' unterstützen. Ihrer tiefsten Bedeutung nach ist sie demnach eine Waffe, die sich gegen uns selbst richtet".

Osgood, Charles, E., Wechselseitige Initiative,  
in: Krippendorff, Ekkehart, (Hrsg.),  
Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 365.  
Vgl. in diesem Zusammenhang auch die Gefahr  
einer Gefährdung der Demokratie durch ihre  
Verteidiger, Kap. 2.4.

- 130) "Abschreckung enthüllt beispiellos die Pathologie von Gewaltpolitik überhaupt, die sich ständig jene politische und militärische Umwelt neu schafft, die dann wiederum Gewaltpolitik als die einzig rationale erscheinen läßt".  
Senghaas, Dieter, Zur Pathologie organisierter Friedlosigkeit, a.a.O., S. 228.  
Vgl. auch das Modell autistischer Feindschaft, bei: Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, a.a.O., S. 33 ff.
- 131) Diese Kritik wird auch von Prof. Walter Tröger in seinem Gutachten zum "Rahmencurriculum" erhoben;  
Tröger, Walter, Gutachten zum Rahmencurriculum erstellt auf Bitte des Berufungsausschusses für den Fachbereich Pädagogik, Regensburg, o.J., S. 6.
- 132) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 27.
- 133) Die Hochschulausbildung zielt ja nicht nur auf das Tätigkeitsfeld Bundeswehr, sondern auch auf die spätere zivile Verwendung;  
Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 50, Ziff. 57.
- 134) Gl. Anm. 121.



- 135) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 29.
- 136) Die "ethische Dimension" würde dagegen die Aufforderung implizieren, "die Zusammenhänge von Werten, Normen und Pluralismus in Gesellschaft und Streitkräften zu erhellen, bewußt zu halten und konsequent partizipatorisch und emanzipatorisch zugunsten von Recht und Freiheit in die Praxis bei den Streitkräften einzubringen".  
Heinrici, Hartmut, Projekt ohne Vorbild: Theologie an den Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 229.  
Zur Anerkennung des "Primats der Politik" um der Erfüllung der von der Politik zugewiesenen Aufgabe zu genügen, fügt Heinrici hinzu, daß treues Dienen "sich gerade in kritischer Solidarität und partizipierendem Verhalten bei der Entscheidungsbildung besser bewähren (könnte, d.Verf.) als in williger Fügsamkeit".  
Ebenda, S. 231.
- 137) Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang, daß ein "Sich-in-Frage-stellen" des Soldaten innerhalb der Problematik des sicherheitspolitischen Aspekts - z.B. im Hinblick auf Tötungsprivileg, auf Massenvernichtungswaffen - im Curriculum überhaupt nicht erwähnt wird, sondern nur das Selbstverständnis des Soldaten bezüglich des Verhältnisses Militär-Gesellschaft thematisiert wird;  
vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1. - III.1.3.c).

Auch wenn innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung das Fach Theologie "im Für und Wider um Beibehaltung und Einsatz organisierter bewaffneter Macht das Soldatsein so schwer wie nötig machen" (Heinrici, Hartmut, Projekt ohne Vorbild: Theologie an den Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 236) sollte, so bleibt dies wieder nur eine individuelle Gewissensentscheidung, mit der möglichen Konsequenz des Ausscheidens aus der Bundeswehr.

- 138) Zwar heißt es in der Situationsbeschreibung der Offiziersssituation: "Der Offizier führt im Rahmen der Politik der Friedenssicherung den militärischen Auftrag der politischen Führung unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland aus" (Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene I, Situationsebene, 1.Stufe), doch wenn er - wie in der nachfolgend beschriebenen Weise - davon ausgespart wird, bleibt verschleiert, daß die militärische Auftragserfüllung auch eine - durch die Existenz der Bundeswehr mit bedingte - Folge der gesellschaftlichen Bedingungen ist.
- 139) Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 29.
- 140) Darauf weist - wie schon angeführt - auch Baudissin hin: "Die Innere Führung wird mit Fortgang des Entspannungsprozesses immer größere politische Bedeutung erhalten. Kooperative

Rüstungssteuerung wird zu einem Um- und Abbau von Verbänden führen, die Intensität des Feindbildes abnehmen; es wird mehr und mehr um einen Beitrag zur weltpolitischen Stabilität gehen und nicht um bloße regionale Kriegsverhinderung. Damit kompliziert sich die Sicherheitspolitik erheblich - schon durch das zunehmende Gewicht nicht-militärischer Elemente. Auf diesen Wandel wird man die 'inneren Führer' sorgsam vorbereiten müssen".

Baudissin, Wolf, Graf, v., Staatsbürger in Uniform, a.a.O., S. 10.

- 141) Vgl. Kap. 2.3. und 2.4.

Unter diesem Gesichtspunkt erlangt die Betonung des Primats der politischen Führung und die Vermittlung der von ihr vertretenen Sicherheitspolitik im politischen Unterricht der Bundeswehr wie die auch dazu qualifizierende Hochschulausbildung der Offiziere natürlich einen hohen Stellenwert.

Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich hierbei immer noch um Entwicklungen handelt, die im Systemerhaltungsinteresse des Militärs liegen.

- 142) Vgl. Senghaas, Dieter, u.a., MBFR: Aufrüstung durch Rüstungskontrolle? in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 13/73, vom 31.März 1973, S. 26 - 54.

- 143) Davon zeugen z.B. die langwierigen Verhandlungen für ein zweites SALT-Abkommen, wo eben militärtechnische Innovationen wie zuerst die

"Mehrfachsprengköpfe" und dann die "Cruise missiles" ein Abkommen erschweren.

Vgl. Die Zeit vom 28. September 1973, S. 3 und  
Die Zeit vom 6. März 1976, S. 7.

- 144) Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, a.a.O., S. 30.
- 145) Daß der Offizier während seines Studiums auch mit Thesen einer kritischen Friedensforschung konfrontiert wird - wie dies Nahamowitz behauptet. (Vgl. Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, a.a.O., S.173), erscheint nach der Beschreibung der Lehreinheit "Kollektive Sicherheit und Internationale Politik I II" (Vgl. Anm.116) als wenig wahrscheinlich; zwar betont auch Ellwein: "Es gibt im Blick auf den Beruf des Offiziers eine begrenzte Zahl von gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen Pflicht-Themen im Begleitstudium. In diesem Rahmen wird natürlich von der Friedenssicherung, von der auf den Frieden bezogenen Pädagogik und von den Erkenntnissen der Friedensforschung die Rede sein. Aber wir werden das genauso wenig als eigenständiges Fach betreiben wie etwa Völkerrecht" ("Ein wertvoller Kämpfer muß nachdenken", Spiegel-Gespräch mit dem Vorsitzenden der Bundeswehr-Bildungskommission, Professor Thomas Ellwein, in: Der Spiegel vom 22.1.1971, S. 52), doch wie sich in Kap. 4 zeigen wird, stellt "Völkerrecht" wohl ein eigenes Fach dar, nicht hingegen "Friedensforschung" oder "Friedenspädagogik."

- 146) Vgl. Schierholz, Henning, Wehrbereitschaft - Ziel politischer Erziehung?, a.a.O., S. 39 ff.
- 147) "Indem Abschreckungspolitik in der Tendenz einsatzfähige und einsatzbereite Gesellschaften erfordert, gleicht sie jedoch in ihrer Konsequenz einer Erziehung zum Unfrieden". Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohpolitik in den internationalen Beziehungen, a.a.O., S. 30.

4. Die Verortung und Weiterentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an den Hochschulen der Bundeswehr

Die Verortung und Weiterentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an den Hochschulen der Bundeswehr fiel und fällt im Rahmen curricular organisierter Fachstudiengänge zwar in die Kompetenz der Organe der Hochschulen<sup>1)</sup>, doch gab und gibt es durch bestehende oder zu erwartende Hochschulgesetze der Bundesländer Hamburg<sup>2)</sup> und Bayern<sup>3)</sup>, des Hochschulrahmengesetzes<sup>4)</sup>, der Erlasse über die "Vorläufigen Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschulen der Bundeswehr"<sup>5)</sup> und durch die Beschlüsse und Empfehlungen der jeweiligen Gründungsausschüsse eine Reihe von Vorgaben, die nicht unwesentlich die Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wie deren curriculare Aufbereitung und Ausgestaltung beeinflussen.

Im Folgenden soll diese Entwicklung und ihre vorläufigen Ergebnisse an Hand der Tätigkeiten von Gründungsausschüssen und Hochschulorganen, an Hand von Studien- und Prüfungsordnungen, Lehrplänen bzw. Curricula und Lehrveranstaltungsangebot<sup>6)</sup>, im Blick auf den im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften vom SWInstBw entwickelten Ansatz, zumindest teilweise in einer Art Verlaufsanalyse, einmal nach hochschuldidaktischen und -organisatorischen, zum anderen nach inhaltlichen Kriterien nachgezeichnet und analysiert, und die diesbezügliche Entwicklung an den Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München verglichen werden.



#### 4.1. Hochschulorganisatorischer und -didaktischer Aspekt

##### 4.1.1. Rahmenbestimmungen und Grundordnungen

Den Gründungsausschüssen der Hochschulen der Bundeswehr in Hamburg und München, die -unter anderem - eine vorläufige Grundordnung erarbeiten und die Curricula zum Lehrangebot fortentwickeln sollten<sup>1)</sup>, lagen für die Durchführung ihres Auftrags unterschiedliche, auf die bestehenden oder zu erwartenden Hochschulgesetze der jeweiligen Bundesländer abgestimmte vorläufige "Rahmenbestimmungen für die Organisation und Struktur der Hochschulen der Bundeswehr" vor<sup>2)</sup>, was schon zu Beginn der Tätigkeit der Gründungsausschüsse eine gemeinsame Entwicklung in Hamburg und München erschwerte<sup>3)</sup>.

So wird in den, im Blick auf das oberste Lernziel Partizipation und den damit implizierten hochschulorganisatorischen Rahmen, bedeutsamen Passagen für die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Studenten der "Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München" von einer Senatsbesetzung von 1 Präsident, 8 Professoren, 2 Fachhochschullehrer - eine durch die Integration der Fachhochschulen der Bundeswehr in die Hochschule der Bundeswehr München bedingte Besonderheit -, 2 Assistenzprofessoren, 2 Wissenschaftlichen Mitarbeitern, 1 sonstigen Mitarbeiter und 3 Studenten ausgegangen<sup>4)</sup>, während nach den "Vorläufigen Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg" dem Senat als stimmberechtigte Mitglieder der Präsident, der Leiter des Studentenbereichs, 8 Professoren, 4 Assistenzprofessoren, 2 wissenschaftliche



Mitarbeiter, 2 sonstige Mitarbeiter und 4 Studenten angehören<sup>5)</sup>.

Während also laut "Ministererlaß" im Senat der HSBw München - zählt man Assistenzprofessoren und Fachhochschullehrer zur Gruppe der Hochschullehrer<sup>6)</sup> und nimmt man die Stellung des Präsidenten aus - ein Verhältnis von 12 stimmberechtigten Hochschullehrern zu 6 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern besteht, ergibt sich für den Senat der HSBw Hamburg ein Verhältnis von 12 stimmberechtigten Hochschullehrern zu immerhin 9 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern.

Eine ähnliche Differenz besteht bei den "Rahmenbestimmungen" für die HSBw Hamburg und München bezüglich der Zusammensetzung der Fachbereichsräte: Während an der HSBw München den Fachbereichsräten mit Stimmrecht angehören sollen 1 Sprecher, 4 Professoren, 2 Fachhochschullehrer, 1 Assistenzprofessor, 1 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 1 sonstiger Mitarbeiter und 3 Studenten<sup>7)</sup>, sind für die Fachbereichsräte der HSBw Hamburg vorgesehen 1 Fachbereichssprecher, 4 Professoren, 2 Assistenzprofessoren, 1 wissenschaftlicher Mitarbeiter, 1 sonstiger Mitarbeiter und 4 Studenten<sup>8)</sup>.

Das bedeutet, zählt man jeweils den Fachbereichssprecher die Assistenzprofessoren und - für München - die Fachhochschullehrer zur Gruppe der Hochschullehrer, für München ein Verhältnis von 8 stimmberechtigten Hochschullehrern zu 5 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern und für Hamburg ein Verhältnis von 7 stimmberechtigten Hochschullehrern zu 6 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern.

Umgerechnet auf die Beteiligung der Studenten in diesen Organen der Hochschulen ergeben sich für die HSBw München die Prozentsätze von knapp 16 % im Senat und knapp 23 % in den Fachbereichsräten und für die HSBw

Hamburg die Prozentsätze von gut 18 % im Senat und knapp 31 % in den Fachbereichsräten.

Sind - laut den "Rahmenbestimmungen" - die Mitbestimmungsmöglichkeiten für Studenten in den genannten Organen der Hochschulen der Bundeswehr in einer, mit dem obersten Lernziel Partizipation nicht in Einklang stehender Weise beschnitten - vom normativen Charakter des Lernziels Partizipation her betrachtet ist eine Parität zwischen Professoren und Studenten nicht unbedingt erforderlich, doch sollten die Organe so besetzt sein, daß Mehrheiten erst durch Überzeugung, d.h. auch im praktischen Diskurs, hergestellt werden und nicht schon durch den mehrheitlichen Anteil der Professoren und Assistenzprofessoren in diesen Organen gegeben ist<sup>9)</sup> -, so läßt sich diese Beschneidung an weiteren, auch weniger markanten Passagen aus den "Rahmenbestimmungen" fortsetzen; so sollen den Berufsausschüssen laut Rahmenbestimmungen angehören: an der HSBw München 3 Professoren, ein Assistenzprofessor und ein Student mit beratender Stimme<sup>10)</sup>, an der HSBw Hamburg fällt sogar die beratende Stimme des Studenten noch weg<sup>11)</sup>; grundsätzliche Hochschulöffentlichkeit besteht nur bei Sitzungen des Senats, nicht jedoch bei Tagungen der Fachbereichsräte<sup>12)</sup>; Beschlüsse über Fragen des Studien- und Prüfungswesens "kommen mit der Mehrheit der Stimmen zustande, über die die anwesenden Professoren und Assistenzprofessoren zusammen verfügen"<sup>13)</sup>.

Erscheint es vordergründig so, als erwiesen sich die "Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München"-vor allem, was die Paritätenfrage betrifft - in Folge ihrer zeitlichen Versetzung zu den "Vorläufigen Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg" als eine Konsequenz aus dem in der da-

zwischenliegenden Zeit ergangenen "Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973, zum Vorschaltgesetz für ein Niedersächsisches Gesamthochschulgesetz"<sup>14)</sup>, so zeigt doch die Fortentwicklung der "Rahmenbestimmungen" durch bzw. neben den Gründungsausschüssen<sup>15)</sup>, daß die weitere Auseinanderentwicklung zwischen der HSBw Hamburg und HSBw München - sowohl was die Partizipationsnorm wie die Verortung und Ausgestaltung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung betrifft - nicht unwesentlich auf das Bestehen des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus - als genehmigende Instanz-auf Übernahme der im Bayerischen Hochschulgesetz verankerten Prinzipien zurückzuführen ist; da die "Rahmenbestimmungen" für die münchener Hochschule der Bundeswehr zwischen dem bayerischen Staatsminister für Unterricht und Kultus und dem Bundesminister der Verteidigung endgültig vereinbart wurden, standen diese auch nicht zur Diskussion des Gründungsausschusses, der mit seiner ergänzenden Grundordnung lediglich einige Randbereiche regeln konnte<sup>16)</sup>.

So wird in der Grundordnung der HSBw München, gemäß Beschluß des Gründungsausschusses vom 25.1.1974<sup>17)</sup>, der den "Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München" für Senat, Fachbereichsräte und Berufungsausschüsse zugrundeliegende Paritätenschlüssel voll übernommen<sup>18)</sup>; zusätzlich wird - in enger Anlehnung an den Entwurf des "Bayerischen Hochschulgesetzes"<sup>19)</sup> - der "Senatsausschuß für Lehre und Studium" im Verhältnis von 6 Professoren, 1 Professor aus den Fachhochstudiengängen, 1 Assistenzprofessor, 1 wissenschaftlicher Mitarbeiter und 3 Studenten besetzt und der "Senatsausschuß für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs" im Verhältnis von 6 Professoren, 1 Professor aus den Fachhochschulstudien-

gängen, 1 Assistenzprofessor, 2 wissenschaftliche Mitarbeiter und 2 Studenten<sup>20)</sup>; zwar wurde im Senat, den Fachbereichsräten und den genannten Senatsausschüssen die Zahl der Studentenvertreter, im Vergleich zu dem im "Bayerischen Hochschulgesetz" diesen Organen und Kommissionen zugrundegelegten Paritätenschlüssel, um je einen erhöht<sup>21)</sup>, doch infolge des zusätzlichen Stimmrechts von je zwei Vertretern der in Fachhochschulstudiengängen tätigen Professoren in Senat und Fachbereichsräten der HSBw München. wie je eines Vertreters dieser Gruppe in den genannten Senatsausschüssen<sup>22)</sup> bleibt der Paritätenschlüssel, was das Verhältnis Professoren zu Studenten betrifft, mit dem im Bayerischen Hochschulgesetz für diese Organe und Kommissionen verankerten nahezu identisch.

Diese, die Partizipationsnorm in keiner Weise erfüllende Regelung der Paritätenfrage veranlaßte den Vorsitzenden des Gründungsausschusses der HSBw München, Prof. Thomas Ellwein, schließlich zu einer persönlichen Erklärung im Gründungsausschuß, in der er das Bestehen des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus auf einer weitgehenden Übernahme der im "Bayerischen Hochschulgesetz" verankerten Prinzipien - was insbesondere die Paritätenfrage betrifft - kritisierte, weil so seiner Ansicht nach die notwendige Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Lernenden kaum zu sichern sei, zumal die Paritätenregelung dann eben auch mehr den Vorstellungen des genehmigenden, denn des erlassenden Partners entspricht<sup>23)</sup>.

Durch Zusätze zu - oder Wegfall von - Formulierungen der "Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der HSBw München" deutet sich in der "Grundordnung" der HSBw München auch schon eine inhaltliche Auszeichnung der Anleitintention an.

Wird in den "Rahmenbestimmungen" noch von einer berufsorientierten wissenschaftlichen Ausbildung ausge-

gangen, welche die HSBw vermittelt<sup>24)</sup>, so wird demgegenüber in der "Grundordnung" die wissenschaftliche Ausbildung eindeutig betont<sup>25)</sup>, was schließlich nicht unerhebliche Konsequenzen für die jeweilige Lehrplan- bzw. Curriculumgestaltung haben dürfte, wenn wieder "Wissenschaftssystematik" stärker zum Tragen kommt, als dies - mit guten Gründen sowohl wegen des dreijährigen Hochschulstudiums wie auch des curricularen Verfahrens - von den Planungsinstanzen konzipiert war<sup>26)</sup>.

Handelt es sich dabei auch um eine sprachliche Angleichung an entsprechende Formulierungen des "Bayerischen Hochschulgesetzes"<sup>27)</sup>, so bedeutet zumindest die Bezeichnung des Studiums an der HSBw München als ein "Fachstudium, das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Bestandteile enthält"<sup>28)</sup>, einen Rückschritt hinter die ursprüngliche Formulierung von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiengängen<sup>29)</sup>, da sie mehr eine additive, weniger eine integrative Form der Anleitung nahe legt<sup>30)</sup>.

Die Reduzierung der Amtszeit der studentischen Vertreter im Senat und Fachbereichsräten auf ein Jahr<sup>31)</sup>, bedeutet einerseits zwar eine zeitliche Entlastung für diese, da aber die übrigen Mitglieder - mit Ausnahme des Präsidenten und der in Fachhochschulstudiengängen tätigen Professoren - nach wie vor für die Dauer von zwei Jahren gewählt werden<sup>32)</sup>, vermindern sich die Partizipationskompetenzen der studentischen Vertreter noch mehr.

Als positive Entwicklung gegenüber den "Rahmenbestimmungen ist zu verzeichnen, daß die "Grundordnung" die Einsetzung eines ständigen Senatsausschusses "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Bestand-



teile des Studiums" vorsieht<sup>33)</sup>, so daß die Fortentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zumindest institutionell abgesichert ist; allerdings könnte die Errichtung dieses Ausschusses auch zur Folge haben, daß sich Anleitung aus der Integration mit den Fachstudiengängen herauslöst und zu einem isolierten Bestandteil des Studiums wird. Die Besetzung dieses Ausschusses mit sechs Professoren, einem Vertreter der in Fachhochschulstudiengängen tätigen Professoren, einem Assistenzprofessor, einem wissenschaftlichen Mitarbeiter, zwei Studenten und dem Leiter des Studentenbereichs<sup>34)</sup>, steht jedoch wiederum im Gegensatz zur Partizipationsnorm und den Intentionen einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, was dessen Arbeitsergebnisse nicht unwesentlich - als die Durchsetzung der Interessen der Professorenschaft, unter Berücksichtigung der Belange der Streitkräfte - beeinflussen dürfte<sup>35)</sup>.

Wie schon angedeutet, nahm an der HSBw Hamburg die Verortung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, vor allem aber die Verwirklichung der Partizipationsnorm - als Folge der Tätigkeit des Gründungsausschusses - eine gänzlich andere Entwicklung.

Ausgehend von der Zielvorstellung, daß sich die "Entscheidungsprozesse der akademischen Selbstverwaltung an in den Curricula genannten allgemeinen Lernzielen: Partizipation, Rationalität der Lösung möglicher Konflikte, Kommunikationsfähigkeit, Kompetenz zu verantwortlichem Handeln etc."<sup>36)</sup> orientieren sollten, und den Gedanken fortführend, "daß eine auf Rationalität beruhende Diskussion in den Gremien am ehesten dann gewährleistet erscheint, wenn die Vertreter keiner Gruppe eine solche Mehrheit haben, daß diese die Angehörigen aller anderen Gruppen überstimmen können"<sup>37)</sup>, machte der Gründungsausschuß der HSBw Hamburg auch eine

Reihe von Vorschlägen zur Änderung der in den Rahmenbestimmungen intendierten Paritätenregelungen<sup>38)</sup>.

Zunächst sprach sich der Gründungsausschuß für eine zahlenmäßig etwa gleich starke Beteiligung von Studenten und Hochschullehrern im Senat, in den Fachbereichsräten<sup>39)</sup> und in dem zentralen "Ausschuß für Lehre und Studium" aus<sup>40)</sup> - dies bedeutet, eine wesentliche Erweiterung der nach dem Hamburger Universitätsgesetz gültigen Beteiligung von Studenten im Senat und Fachbereichsräten<sup>41)</sup>.

Auf Grund des Urteils des Bundesverfassungsgerichts vom 29. Mai 1973<sup>42)</sup> gab der Gründungsausschuß eine für Senat und Fachbereichsräte modifizierte Paritäten-Empfehlung, der das Bundesministerium der Verteidigung auch entsprach; somit gehören dem Senat nach dieser Regelung an: der Präsident, der Leiter des Studentenbereichs, acht Professoren, vier Assistenzprofessoren, drei wissenschaftliche und drei sonstige Mitarbeiter (Erhöhung um je einen Sitz) und sieben Studenten (Erhöhung um drei Sitze)<sup>43)</sup>; um dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts weiter zu entsprechen, haben in Angelegenheiten von Forschung und Lehre und bei Berufungsfragen der Leiter des Studentenbereichs und die sonstigen Mitarbeiter nur eine beratende Stimme<sup>44)</sup>.

Im Fachbereichsrat erhöhte sich dagegen nur die Zahl der wissenschaftlichen Mitarbeiter um einen, wobei die oben angeführte Beschränkung des Stimmrechts für "sonstige Mitarbeiter" entsprechend gilt<sup>45)</sup>.

Somit ergibt sich im Senat ein Verhältnis von 12 stimmberechtigten Hochschullehrern zu 14 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern, in Fragen von Forschung, Lehre und Berufungen ein Verhältnis von 12 stimmberechtigten Hochschullehrern zu 10 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern - womit hier prinzipiell die Mehrheit der Hochschullehrer gewährleistet ist; in den



Fachbereichsräten ergibt sich ein Verhältnis von 7 stimmberechtigten Hochschullehrern zu 7 stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrern - mit Ausschlag der Stimme des Sprechers, d.i. ein Professor, bei Stimmengleichheit ; in Fragen von Forschung, Lehre und Berufungen verringert sich die Zahl der stimmberechtigten Nicht-Hochschullehrer um einen; für den Senat bedeutet dies eine Beteiligung der Studenten mit 26 % und bei Fragen von Forschung, Lehre und Berufung sogar von über 30 %; allerdings beträgt auch an der HSBw Hamburg die Amtszeit der studentischen Vertreter in den Hochschulgremien nur mehr ein Jahr<sup>46)</sup>.

Verwirklicht wurden weiter die Vorschläge des Gründungsausschusses<sup>47)</sup>, daß auch die Fachbereichsräte grundsätzlich hochschulöffentlich tagen<sup>48)</sup>, die Berufungsausschüsse in einem Verhältnis von fünf Professoren, einem Assistenzprofessor oder wissenschaftlichen Mitarbeiter und zwei Studenten besetzt werden<sup>49)</sup> und in den Senatsausschüssen alle Gruppen angemessen vertreten sind<sup>50)</sup>.

Nichtdurchsetzen konnten sich u.a. die Empfehlung des Gründungsausschusses, daß das Studium nicht Dienst im Sinne von § 15 Abs. 1. Soldatengesetz ist<sup>51)</sup>; allerdings bekundet der Gründungsausschuß diesbezüglich in einem Beschluß vom 21.6.1973 seine Auffassung, "daß das Wehrrecht großzügig angewandt, die Freiheit des Studiums sichergestellt wird und der Student in uneingeschränkter Eigenverantwortung auf die Erfüllung des Studienzieles hinarbeiten kann"<sup>52)</sup>.

Die Formulierungen der "Vorläufigen Rahmenbestimmungen" bezüglich den Aufgaben der Hochschule der Bundeswehr<sup>53)</sup> und den Grundsätzen des Studiums<sup>54)</sup> entsprechen wesentlich eher den Vorstellungen der Planungsinstanz -

sowohl hinsichtlich der wissenschaftlichen Vorbereitung auf berufliche Tätigkeitsfelder als auch der Verklammerung von Fachstudium und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung - als die geänderten Formulierungen der Grundordnung der HSBw München.

Die beabsichtigte spätere Integration der HSBw Hamburg in eine Gesamtuniversität Hamburg<sup>55)</sup> sei hier zumindest als Randbedingung für eine längerfristige Perspektive der Weiterentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung angeführt, da für die HSBw München, in ihrer Konzeption als militärische Gesamtuniversität<sup>56)</sup>, eine derartige Entwicklung nicht beabsichtigt ist.

#### 4.1.2. Prüfungs- und Studienordnungen, Stunden- und Studienpläne, Lehrveranstaltungsangebot

Im Hinblick auf die hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmenbedingungen, auf die Umsetzung und didaktisch-organisatorische Aufbereitung der Intention einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an den Hochschulen der Bundeswehr<sup>1)</sup>, gilt es auch zu fragen nach den Organisationsformen des Lehrens und Lernens, dem zu absolvierenden Pflichtstundenmaß, den zusätzlichen Belastungen in Form von Sprachkursen, Sportkursen und militärischem Pflichtprogramm, gilt es zu fragen nach der Zahl und der Art der zu erbringenden Leistungsnachweise sowie nach den Prüfungsformen.

Da vornehmlich der didaktisch-organisatorische Aspekt der Anleitung nicht isoliert im "Anleitstudium" zu verwirklichen ist, sondern auch bestimmend für die didaktisch-organisatorischen Rahmenbedingungen des je-

weiligen Fachstudienganges sein soll<sup>2)</sup>, sind oben gestellte Fragen, um eine exaktere Differenzierung sowohl zwischen den einzelnen Studiengängen untereinander, wie im Vergleich der beiden HSBw miteinander zu erzielen, zunächst aus den Bestimmungen der einzelnen Fachbereiche nur insoweit zu beantworten, als damit nur das eigentliche Fachstudium, nicht aber Elemente, d.h. Fächer, Lehrereinheiten, Stundenmaß und Prüfungsmodalitäten der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums berührt werden<sup>3)</sup>

#### 4.1.2.1. Die Fachbereiche der Hochschule der Bundeswehr München<sup>4)</sup>

Nach den Bestimmungen der "Allgemeinen Diplomprüfungsordnung"<sup>5)</sup> ist generell zu konstatieren, daß die Regelstudienzeit in allen Studiengängen drei Jahre beträgt, die durch etwaige Wiederholungsprüfungen um höchstens ein Jahr überschritten werden darf<sup>6)</sup>; generell besteht auch die Möglichkeit, die Diplomarbeit in einer Gruppe mit bis zu drei Bearbeitern anzufertigen<sup>7)</sup> und mündliche Prüfungen auch zu mehreren abzulegen<sup>8)</sup>. Der Nachweis über während des Studiums erbrachte Leistungen erfolgt zum einen durch Scheine<sup>9)</sup>, die in Lehrveranstaltungen auf Grund individueller schriftlicher und/oder mündlicher Leistungen in einem prüfungsförmlichen Verfahren erworben werden, und mindestens mit "ausreichend" benotet sein müssen<sup>10)</sup>, und zum anderen durch Teilnahme-scheine<sup>11)</sup>, die "in Lehrveranstaltungen durch regelmäßige Bearbeitung von Übungsaufgaben - bei Praktika und Seminaren durch regelmäßige Mitarbeit"<sup>12)</sup> - erworben werden.

Unter gewissen Voraussetzungen besteht in allen Studiengängen sowohl bei der Diplomvor- wie bei der

Diplomhauptprüfung die Möglichkeit des **Ausgleichs** einer mit schlechter als "ausreichend" bewerteten Fachnote<sup>13)</sup>.

Für die einzelnen Fachbereiche läßt sich, im Blick auf die eingangs in Kap. 4.1.2. gestellten Fragen und unter Zugrundelegung des dort geäußerten Vorgehens, konstatieren:

Im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften beträgt das Pflichtstundenmaß der im eigentlichen Fachstudium zu studierenden Trimesterwochenstunden in den ersten 8 Trimestern<sup>14)</sup> durchschnittlich 19 Trimesterwochenstunden<sup>15)</sup>.

Die Diplomvor- wie die Diplomhauptprüfung sind jeweils in einem Abschnitt abzulegen<sup>16)</sup>; Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung ist die Vorlage von 3 Scheinen<sup>17)</sup> und Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung die Vorlage von 4 Scheinen<sup>18)</sup>.

In der Diplomvor- und der Diplomhauptprüfung ist jeweils in 4 Fächern eine Klausur von je vier Stunden Dauer zu schreiben<sup>19)</sup>, wobei in der Diplomhauptprüfung in jedem Fach noch eine mündliche Prüfung hinzukommt<sup>20)</sup>.

Aus dem Studienplan ergibt sich ein in etwa ausgeglichenes Verhältnis von Vorlesungen zu Kleingruppenveranstaltungen<sup>21)</sup>; rechnet man die für die Trimester 7 und 8 vorgesehenen Projektarbeiten mit jeweils 4 Trimesterwochenstunden hinzu, so überwiegen die Kleingruppenveranstaltungen mit etwa 53 %; auch die Zahl der tatsächlich angebotenen Vorlesungen und Kleingruppenveranstaltungen entspricht nach dem Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76<sup>22)</sup> ungefähr diesem Verhältnis<sup>23)</sup>; allerdings weicht dieses Ergebnis weit von den Bestimmungen der Studienordnung ab, in der vorgesehen ist, daß höchstens 20 % der ins-

gesamt angebotenen Trimesterwochenstunden auf Vorlesungen entfallen dürfen<sup>24)</sup>. Von den im Studienplan vorgesehenen Projektarbeiten wurden nach dem Vorlesungsverzeichnis des Studienjahres 1975/76 auch 9 Projektstudien durchgeführt<sup>25)</sup>.

Im Fachbereich Pädagogik beträgt das Pflichtmaß der im eigentlichen Fachstudium zu studierenden Trimesterwochenstunden in den ersten 8 Trimestern durchschnittlich 17,2 Trimesterwochenstunden<sup>26)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung, die in zwei Abschnitten abgelegt wird<sup>27)</sup>, ist die Vorlage von 5 Scheinen - darunter ein Schein über die Befähigung zur Lektüre englischer Fachliteratur<sup>28)</sup>; die Diplomvorprüfung erfolgt in 2 Fächern durch je eine vierstündige Klausur und je eine mündliche Einzelprüfung von 30 Minuten Dauer<sup>29)</sup>, sowie in einem dritten Fach durch eine mündliche Einzelprüfung von 15 Minuten Dauer<sup>30)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung, die in einem Abschnitt abgelegt wird<sup>31)</sup>, ist die Vorlage von 6 Scheinen sowie eines Teilnahmezeugnisses über ein 10-wöchiges Berufspraktikum<sup>32)</sup>; die Diplomhauptprüfung erfolgt in 3 Fächern durch je eine vierstündige Klausur und je eine mündliche Einzelprüfung von 30 Minuten Dauer und in einem vierten Fach durch eine zweistündige Klausur und eine mündliche Einzelprüfung von 30 Minuten Dauer<sup>33)</sup>.

Aus dem Stunden- und Studienplan ergibt sich ein Verhältnis von ungefähr 19 % Vorlesungen zu 81 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>34)</sup>, dem das Verhältnis von ungefähr 22 % Vorlesungen zu 78 % Kleingruppenveranstaltungen im Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 in etwa entspricht<sup>35)</sup>.

Im Fachbereich Informatik beträgt das Pflichtmaß der im eigentlichen Fachstudium zu studierenden Trimesterwochenstunden in den ersten 8 Trimestern durchschnittlich 26 Trimesterwochenstunden<sup>36)</sup>.

Die Diplomvor- und die Diplomhauptprüfung wird jeweils in einem Abschnitt abgelegt<sup>37)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung ist die Vorlage von 5 Scheinen<sup>38)</sup>; die Diplomvorprüfung erfolgt in 5 Fächern durch Klausuren von insgesamt 18 Stunden Dauer<sup>39)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung ist die Vorlage von 5 Scheinen - darunter ein Schein als Nachweis über die erfolgreiche Durchführung einer Trimesterarbeit im Programmieren -, einem Teilnahme-schein sowie von mindestens vier weiteren Scheinen aus wahlfreien Vorlesungen von insgesamt mindestens 20 Trimesterwochenstunden<sup>40)</sup>.

Die Diplomhauptprüfung erfolgt in 3 Fächern durch eine mündliche Einzelprüfung von je etwa 30 Minuten Dauer und in einem vierten Fach durch eine Klausur von vier Stunden Dauer<sup>41)</sup>.

Aus dem Studienplan ergibt sich ein ungefähres Verhältnis von 69 % Vorlesungen zu 31 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>42)</sup>, dem das ungefähre Verhältnis von 73 % Vorlesungen zu 27 % Kleingruppenveranstaltungen im Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 in etwa noch entspricht<sup>43)</sup>, auch wenn sich das Verhältnis <sup>zu</sup> gunsten der Kleingruppenveranstaltungen verändert.

Der Nachweis einer praktischen Tätigkeit von 6 Wochen Dauer - als Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung -, wie dies in der Vorläufigen Diplomprüfungsordnung vom 13.12.1974 vorgesehen war<sup>44)</sup>, entfällt in der Fachprüfungsordnung.

Im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik wird die Diplomvorprüfung in einem, die Diplomhauptprüfung in zwei Abschnitten abgelegt<sup>45)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung ist die Vorlage von insgesamt 6 Teilnahme-scheinen und je einem Schein in den Lehrveranstaltungen Maschinenzeichnen/ Darstellende Geometrie I und II<sup>46)</sup>; die Diplomvor-



prüfung erfolgt in 5 Fächern durch Klausuren von insgesamt 16,5 Stunden<sup>47)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung ist die Vorlage von insgesamt 12 Teilnahmescheinen, 3 Scheinen über drei Praktika und der Nachweis einer berufspraktischen Tätigkeit von 18 Wochen<sup>48)</sup>; für die Vergabe der Diplomarbeit ist eine erfolgreich abgeschlossene Studienarbeit Voraussetzung<sup>49)</sup>; die Diplomhauptprüfung erfolgt in 10 Fächern durch Klausuren von insgesamt 28 Stunden Dauer, in einem Fach durch mündliche und schriftliche Einzelprüfungen von insgesamt 5 Stunden Dauer<sup>50)</sup> und in zwei Wahlfächern durch mündliche Prüfungen von je etwa 30 Minuten Dauer<sup>51)</sup>.

Da in den Vorlesungsverzeichnissen kein Stunden- und Studienplan abgedruckt ist und mir vom Fachbereich auch keiner zugänglich gemacht wurde, müssen für den Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik die Angaben über das Pflichtmaß der durchschnittlich zu studierenden Trimesterwochenstunden und über das anvisierte Verhältnis von Vorlesungen zu Kleingruppenveranstaltungen entfallen; aus dem Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 ergibt sich ein ungefähres Verhältnis von 77 % Vorlesungen zu 23 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>52)</sup>.

Im Fachbereich Elektrotechnik beträgt das Pflichtmaß der im eigentlichen Fachstudium zu studierenden Trimesterwochenstunden in den ersten 8 Trimestern durchschnittlich gut 25 Trimesterwochenstunden<sup>53)</sup>.

Die Diplomvorprüfung wird in einem, die Diplomhauptprüfung in zwei Abschnitten abgelegt<sup>54)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung ist die Vorlage von 7 mindestens mit "ausreichend" bewerteten Scheinen<sup>55)</sup>; die Diplomvorprüfung erfolgt in 6 Fächern durch Klausuren von insgesamt 10 Stunden und 15 Minuten



Dauer<sup>56)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung ist die Vorlage von insgesamt 13 mindestens mit "ausreichend" bewerteten Scheinen, der Nachweis der praktischen Tätigkeit von 18 Wochen Dauer<sup>57)</sup>, sowie die Vorlage von Wahlfachscheinen im Umfang von 16 Trimesterwochenstunden<sup>58)</sup>; die Diplomhauptprüfung erfolgt in 9 Fächern durch Klausuren von insgesamt 12 Stunden und 30 Minuten Dauer<sup>59)</sup>.

Aus dem Studienplan ergibt sich ein ungefähres Verhältnis von 65 % Vorlesungen zu 35 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>60)</sup>; von den im Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen entfallen ungefähr 60 % auf Vorlesungen und 40 % auf Kleingruppenveranstaltungen<sup>61)</sup>, wobei der Anteil der Praktika an den Kleingruppenveranstaltungen allerdings schon ungefähr 40 % beträgt.

Im Studiengang Vermessungswesen beträgt das Pflichtmaß der im eigentlichen Fachstudium zu studierenden Trimesterwochenstunden in den ersten 8 Trimestern durchschnittlich gut 24 Trimesterwochenstunden; hinzu kommen noch Seminarübungen von insgesamt 21 Trimesterwochenstunden in der vorlesungsfreien Zeit<sup>62)</sup>.

Die Diplomvor- wie die Diplomhauptprüfung werden jeweils in zwei Abschnitten abgelegt<sup>63)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung ist die Vorlage von insgesamt 12 Scheinen bzw. Teilnahme-scheinen, sowie die Vorlage einer Bestätigung über eine praktische Tätigkeit vor Beginn des Studiums von mindestens drei Wochen Dauer<sup>64)</sup>; die Diplomvorprüfung erfolgt in 5 Fächern durch Klausuren von insgesamt 19 Stunden Dauer und in 4 weiteren Fächern durch eine mündliche Prüfung von jeweils etwa 20 Minuten Dauer<sup>65)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung ist die Vorlage von durchschnittlich insgesamt 36 Scheinen bzw.

Teilnahmescheinen, von einem Teilnahmeschein über eine Fachexkursion mit einer Gesamtdauer von mindestens 5 Werktagen sowie die Vorlage einer Bestätigung über eine fachbezogene praktische Tätigkeit von mindestens 8 Wochen Dauer<sup>66)</sup>; die Diplomhauptprüfung erfolgt in 7 Fächern durch Klausuren von insgesamt 28 Stunden Dauer und in 2 weiteren Fächern durch eine mündliche Prüfung von jeweils 20 Minuten Dauer<sup>67)</sup>.

Aus dem Studienplan ergibt sich ein ungefähres Verhältnis von 59 % Vorlesungen zu 41 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>68)</sup>; nach dem Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 ist dieses Verhältnis mit ungefähr 53 % Vorlesungen zu 47 % Kleingruppenveranstaltungen eher ausgeglichen<sup>69)</sup>.

Im Studiengang Bauingenieurwesen beträgt das Pflichtmaß der in den ersten 8 Trimestern zu studierenden Trimesterwochenstunden durchschnittlich 27 Trimesterwochenstunden im eigentlichen Fachstudium<sup>70)</sup>; hinzu kommen noch Seminarübungen, Praktika und Exkursionen in der vorlesungsfreien Zeit von insgesamt 18 Trimesterwochenstunden, was insgesamt einer Dauer von 5 Wochen entspricht<sup>71)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomvorprüfung - die in einem Abschnitt abgelegt wird<sup>72)</sup> - ist die Vorlage von mindestens 3 Scheinen, 7 Teilnahmescheinen und der Bestätigung über eine praktische Tätigkeit vor Beginn des Studiums von mindestens 5 Wochen Dauer<sup>73)</sup>; die Diplomvorprüfung erfolgt in 7 Fächern durch Klausuren von insgesamt 28 Stunden Dauer<sup>74)</sup>.

Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung - die in zwei Abschnitten abgelegt wird<sup>75)</sup> - ist die Vorlage von mindestens 8 Scheinen, 10 Teilnahmescheinen, einem Teilnahmeschein über eine Fachexkursion im Umfang von mindestens 10 Werktagen sowie einer Bestätigung über eine praktische Tätigkeit von mindestens vier Wochen

Dauer<sup>76)</sup>; die Diplomhauptprüfung erfolgt in 8 Fächern durch Klausuren von insgesamt 38 Stunden Dauer<sup>77)</sup>. Zieht man nun die im Entwurf des Studienplans angegebene Übersicht über die Art und die Zahl der studienbegleitenden Leistungen in die Betrachtung mit ein<sup>78)</sup>, so ergeben sich wesentlich höhere Leistungsanforderungen; insgesamt werden 82 selbstständige Arbeiten (Übungsarbeit, Studienarbeit, Seminararbeit, Beitrag zur Vorbereitung und Durchführung von Praktika)<sup>79)</sup> und 19 Klausuren als studienbegleitende Leistungen gefordert<sup>80)</sup>; hinzu kommen, sollten die selbstständigen Arbeiten nicht den Anforderungen genügen<sup>81)</sup>, im Höchstfall 27 ergänzende Klausuren und 43 ergänzende mündlich Prüfungen<sup>82)</sup>; dabei beträgt der zeitliche Aufwand allein für die Anfertigung der selbstständigen Arbeiten durchschnittlich ungefähr 22 Trimesterwochenstunden pro Trimester<sup>83)</sup>.

Aus dem Studienplan ergibt sich ein ungefähres Verhältnis von 67 % Vorlesungen zu 33 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>84)</sup>; die tatsächlich angebotenen Lehrveranstaltungen im Studienjahr 1975/76 verbessern dieses Verhältnis zu Gunsten der Kleingruppenveranstaltungen mit gut 45 % zu 55 % Vorlesungen<sup>85)</sup>.

#### 4.1.2.2. Die Fachbereiche der Hochschule der Bundeswehr Hamburg

Generell ist für alle Fachbereiche an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg bezüglich der Prüfungsmodalitäten zu bemerken, daß die Regelstudienzeit 3 Jahre beträgt<sup>86)</sup>, die Diplomhauptprüfung in zwei zeitlich getrennten Abschnitten<sup>87)</sup> und die Diplomvorprüfung studienbegleitend erfolgt<sup>88)</sup>, die Diplomarbeit unter gewissen Bedingungen auch als Gruppenarbeit vergeben

werden kann<sup>89)</sup> und mündliche Prüfungen sowohl als Einzel- als auch als Gruppenprüfungen - mit höchstens vier Studierenden - stattfinden können<sup>90)</sup>.

Alle Studierenden an der HSBw Hamburg haben weiter einmal im Monat an einem halbtägigen militärischen Pflichtprogramm teilzunehmen und wöchentlich zwei Stunden Sport zu treiben<sup>91)</sup>; hinzu kommt eine Sprachausbildung, in der die Studenten wenigstens die Leistungsstufe B" erreichen müssen<sup>92)</sup>. Da die Studenten des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften nicht obligatorisch ein Praktikum zu absolvieren haben, ist für diese, je nach Leistungsstand, eine vierwöchige Wehrübung in der vorlesungsfreien Zeit vorgesehen<sup>93)</sup>.

Im Blick auf die eingangs in Kap. 4.1.2. gestellten Fragen und unter Zugrundelegung des dort geäußerten Vorgehens, läßt sich für die einzelnen Fachbereiche konstatieren:

Im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften beträgt als Pflichtmaß die durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl der ersten acht Trimester im eigentlichen Fachstudium 17,5 Trimesterwochenstunden<sup>94)</sup>. Zur Diplomvorprüfung werden in 7 Fächern mindestens mit "ausreichend" bewertete Leistungsnachweise gefordert<sup>95)</sup>; mindestens 4 dieser Leistungsnachweise müssen durch Klausurarbeiten von insgesamt 16 Stunden Dauer erbracht werden, während die übrigen durch Seminar- oder Übungsscheine erbracht werden können, mit deren Erwerb "eine mindestens ausreichend bewertete Hausarbeit mit einer Bearbeitungszeit von vier Wochen verbunden ist"<sup>96)</sup>.

In der Diplommhauptprüfung sind in 4 Fächern Klausurarbeiten von insgesamt 20 Stunden Dauer zu schreiben<sup>97)</sup> - mit der Möglichkeit einer mündlichen Ergänzungsprüfung

von höchstens 30 Minuten Dauer<sup>98)</sup>; in einem Wahlfach - das kann allerdings auch ein Fach aus den hier nicht mitgewerteten "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" sein<sup>99)</sup> - kann die Klausurarbeit durch eine vierwöchige Hausarbeit und eine mündliche Prüfung ersetzt werden<sup>100)</sup>.

Nachweise über Praktika und weitere Leistungen, als Voraussetzung zur Zulassung zur Diplomvor- oder Diplomhauptprüfung, werden nicht gefordert<sup>101)</sup>.

Das Verhältnis von Vorlesungen zur Kleingruppenveranstaltungen - Seminare, Übungen oder Kolloquien -, das in der Studien- und Diplomprüfungsordnung nicht festgelegt ist, ergibt nach dem Lehrveranstaltungsangebot der Vorlesungsverzeichnisse des Studienjahres 1975/76<sup>102)</sup> einen Prozentsatz von 65,5 % Vorlesungen zu 34,5 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>103)</sup>.

Im Fachbereich Pädagogik beträgt das Pflichtmaß der durchschnittlichen Trimesterwochenstundenzahl der ersten acht Trimester im eigentlichen Fachstudium 14 Trimesterwochenstunden<sup>104)</sup>.

Zur Diplomvorprüfung sind in 5 Fächern 9 mindestens mit "ausreichend" bewertete Leistungsnachweise zu erbringen; mindestens 5 dieser Leistungsnachweise sind durch Klausurarbeiten von insgesamt 20 Stunden Dauer zu erbringen, die übrigen können auch durch Hausarbeiten mit höchstens dreimonatiger Bearbeitungsdauer erbracht werden<sup>105)</sup>.

Die Diplomhauptprüfung erfolgt in zwei Fächern durch Klausuren von insgesamt 8 Stunden Dauer sowie in diesen Fächern und einem dritten Fach durch eine mündliche Prüfung von mindestens 15, höchstens 30 Minuten Dauer<sup>106)</sup>.

Als Voraussetzung zur Zulassung zur Diplomhauptprüfung werden mindestens 4 Nachweise über die "erfolgreiche Teilnahme" an Seminaren und Übungen ge-

fordert<sup>107)</sup>, sowie die Bescheinigung über 2 Praktika von je vier Wochen Dauer, denen jeweils ein 14-tägiges Vorbereitungsseminar vorausgeht, die während der vorlesungsfreien Zeit zu absolvieren sind und über die je ein Praktikumsbericht anzufertigen ist, der jeweils in einem 14-tägigen Nachbereitungsseminar diskutiert wird<sup>108)</sup>.

Zwar ergibt sich aus der Studienordnung, daß im eigentlichen Fachstudium nicht einmal die Hälfte der insgesamt zu studierenden Trimesterwochenstunden auf Kleingruppenveranstaltungen entfallen müssen, doch zeigt sich nach den Vorlesungsverzeichnissen des Studienjahres 1975/76 ein wesentlich - hochschuldidaktisch - günstigeres ungefähres Verhältnis von 10 % Vorlesungen zu 90 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>109)</sup>.

Im Fachbereich Maschinenbau beträgt das Pflichtmaß der durchschnittlichen Trimesterwochenstundenzahl der ersten 8 Trimester im eigentlichen Fachstudium 23,6 Trimesterwochenstunden<sup>110)</sup>.

Die Diplomvorprüfung erfolgt in 8 Fächern durch 10, mindestens mit "ausreichend" bewertete, Klausurarbeiten von insgesamt 31 Stunden Dauer<sup>111)</sup>.

In der Diplommauptprüfung sind in vier Fächern 7 Klausuren von insgesamt 14,5 Stunden Dauer zu schreiben<sup>112)</sup> und in drei zusätzlichen Fächern erfolgt eine mündliche Prüfung von mindestens 20 Minuten, höchstens 40 Minuten Dauer<sup>113)</sup>; der "den Prüfungen zugrundeliegende Vorlesungsstoff soll insgesamt 50 Trimesterwochenstunden nicht überschreiten"<sup>114)</sup>.

Voraussetzung für die Zulassung zur Diplomvorprüfung sind: der erfolgreiche Abschluß von 2 Laborpraktika<sup>115)</sup> und der erfolgreiche Abschluß von 2 Übungen<sup>116)</sup>; zum Bestehen der Diplomvorprüfung ist weiter der Nachweis über mindestens 14 Wochen anerkannter praktischer Ausbildung<sup>117)</sup> und über die Teilnahme an einer Studien-



Fachberatung zu erbringen<sup>118)</sup>.

Prüfungsvorleistungen zur Diplomhauptprüfung sind: der Nachweis der anerkannten praktischen Ausbildung<sup>119)</sup> und der Nachweis einer erfolgreichen Teilnahme an einem Laborpraktikum<sup>120)</sup>; weitere Zulassungsvoraussetzungen sind "die erfolgreiche Teilnahme an einem Grundkurs über das Programmieren elektronischer Datenverarbeitungsanlagen<sup>121)</sup>", die Anfertigung einer mindestens mit "ausreichend" bewerteten Studienarbeit von einer durchschnittlichen Bearbeitungsdauer von 250 Stunden<sup>122)</sup>, "die Teilnahme an den Übungen in einem Vertiefungslabor unter Einschluß einer experimentellen Studienarbeit, die mindestens mit "ausreichend (4,0) bewertet sein muß"<sup>123)</sup> sowie "die erfolgreiche Teilnahme an einem Seminar aus einer der Vertiefungsrichtungen ... von einem Trimester Dauer einschließlich eines vom Studierenden gehaltenen Seminarvortrags"<sup>124)</sup>. Aus dem Studienplan ergibt sich für die im eigentlichen Fachstudium insgesamt zu studierenden Trimesterwochenstunden ein ungefähres Verhältnis von 60 % Vorlesungen zu 40 % Kleingruppenveranstaltungen<sup>125)</sup>; im tatsächlichen Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 ist dieses Verhältnis in etwa ausgeglichen<sup>126)</sup>.

Im vorhergehenden Studienplan sind auch insgesamt 13 Trimesterwochenstunden als Tutorien vorgesehen<sup>127)</sup>; diese erscheinen jedoch als solche nicht im Lehrveranstaltungsangebot<sup>128)</sup> und werden auch im neuen Studienplan nicht mehr aufgeführt.

Im Vergleich zur vorläufigen Diplomprüfungsordnung in der Fassung vom 25.3.1976 zeigt sich in der neuen Diplomprüfungsordnung eine Verringerung der zur Zulassung zur Diplomvorprüfung erforderlichen Teilnahme- und Leistungsnachweise, die jedoch dann wieder für die Zulassung zur Diplomhauptprüfung zu erbringen sind.



Im Fachbereich Elektrotechnik beträgt das Pflichtstundenmaß der durchschnittlich zu studierenden Tri-  
mesterwochenstunden der ersten 8 Trimester gut 23  
Trimesterwochenstunden im eigentlichen Fachstudium<sup>129)</sup>.

Die Diplomprüfung erfolgt in 7 Fächern durch 10, nicht  
schlechter als 4,0 bewertete, Klausurarbeiten von ins-  
gesamt 30 Stunden Dauer<sup>130)</sup>.

In der Diplomhauptprüfung erfolgt die Prüfung in 9  
Fächern, wovon mindestens 7 Fächer durch Klausuren  
von insgesamt 20 Stunden Dauer geprüft werden<sup>131)</sup>;  
die Prüfungen in den übrigen zwei Fächern bestehen  
aus je einer Klausur von zwei Stunden Dauer oder aus  
je einer mündlichen Prüfung<sup>132)</sup> von mindestens 20,  
höchstens 40 Minuten Dauer<sup>133)</sup>.

Voraussetzungen für die Zulassung zur Diplomvorprüfung  
sind: die Teilnahme an insgesamt 15 Übungen, 7 Labor-  
praktika und einem Programmierkurs<sup>134)</sup>; für die Aus-  
stellung eines Zeugnisses über die Diplomvorprüfung  
ist der Nachweis über die Teilnahme an einer prakti-  
schen Tätigkeit von mindestens 13 Wochen<sup>135)</sup> sowie  
die Bescheinigung über die Teilnahme an einer Studien-  
fachberatung<sup>136)</sup> zu erbringen.

Prüfungsvorleistungen zur Diplomhauptprüfung sind:  
der Nachweis einer praktischen Tätigkeit nach Maßgabe  
der Praktikantenordnung von 18 Wochen<sup>137)</sup>; der Nach-  
weis der erfolgreichen Teilnahme an 13 Übungen, 8  
Laborpraktika<sup>138)</sup> bzw. 18 Übungen, 9 Laborpraktika<sup>139)</sup>  
sowie der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme über  
vier Trimesterwochenstunden aus den Wahlfächern<sup>140)</sup>;  
hinzukommt die Anfertigung einer mit mindestens  
"ausreichend" bewerteten Studienarbeit<sup>141)</sup>.

Aus dem Studienplan zur "Vorläufigen Diplomprüfungs-  
ordnung" vom 11.9.1975 ergibt sich für die im eigent-

lichen Fachstudium insgesamt zu studierenden Trimesterwochenstunden ein Verhältnis von etwa 59 % Vorlesungen zu 41 % Kleingruppenveranstaltungen, wobei sich allerdings nicht ganz die Hälfte der Kleingruppenveranstaltungen aus Praktika zusammensetzt<sup>142)</sup>. Das gleiche Verhältnis ergibt sich aus dem tatsächlichen Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76<sup>143)</sup>.

#### 4.1.3. Umfang, Integration und Organisation der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nach Maßgabe der Prüfungsmodalitäten

##### 4.1.3.1. Die Hochschule der Bundeswehr München

Außer der Empfehlung des Gründungsausschusses der HSBw München, eines der Fächer aus den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen" als Wahlpflichtfach in die jeweiligen Diplomprüfungsordnungen aufzunehmen und das Stundenmaß dieser Komponente des Studiums in der Regel auf 24 Trimesterwochenstunden zu belassen<sup>1)</sup>, ist den Protokollen der Sitzungen des Gründungsausschusses bezüglich der Prüfungsmodalitäten und deren Vorausbedingungen innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, nichts Wesentliches zu entnehmen.

In einem "Zwischenbericht zur Entwicklung des Lehrangebots für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Komponente der Fachstudiengänge"<sup>2)</sup> des Gesellschaftswissenschaftlichen Zentrums<sup>3)</sup> wird für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Komponente des Fachstudiums", soweit es sich dabei um ein Wahlpflicht- oder Nebenfach handelt, eine Stundenzahl von insgesamt 20 bis 24 Trimesterwochenstunden vorgeschlagen<sup>4)</sup>.

Auf die "erziehungswissenschaftliche Komponente" (d.h. Pädagogik, Psychologie, Soziologie) in allen Fachbereichen würden in den ersten drei Trimestern je 2 Trimesterwochenstunden entfallen, deren erfolgreiche Teilnahme - ohne Hausarbeit - als Voraussetzung für die Zulassung zur Diplomvorprüfung gilt<sup>5)</sup>.

Als Voraussetzung zur Zulassung zur Diplomhauptprüfung gilt in diesem "Zwischenbericht" für die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" in allen Fachbereichen der Nachweis einer erfolgreichen Teilnahme vom 4. - 8. Trimester - der Nachweis erfolgt in der Regel durch Klausur oder Hausarbeit<sup>6)</sup> - an zwei Veranstaltungen der gesellschaftswissenschaftlichen und "an zwei vertiefenden Veranstaltungen in einem der seit dem ersten Trimester gewählten Fächer"<sup>7)</sup>.

Verteilt man die vom 4. - 8. Trimester zu absolvierenden Veranstaltungen - bei einer Veranschlagung von 2 Trimesterwochenstunden pro Veranstaltung - entsprechend den Voraussetzungen zur Zulassung zur Diplomhauptprüfung, so ergibt sich insgesamt für die "erziehungswissenschaftliche Komponente" der Anleitung eine Anzahl von 10 Trimesterwochenstunden und für die gesellschaftswissenschaftliche eine Anzahl von 4 Trimesterwochenstunden, was eine eindeutige Dominanz der "erziehungswissenschaftlichen Komponente" bedeutet.

In der "Beschlussvorlage für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen Senatsausschusses für 'Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums'"<sup>8)</sup> wird der im "Zwischenbericht" für die "erziehungswissenschaftliche Komponente" der Anleitung im ersten Studienjahr gemachte Vorschlag von insgesamt 6 Trimesterwochenstunden, wie die erfolgreiche Teilnahme daran als Voraussetzung für die Zulassung zur Diplomvorprüfung<sup>9)</sup>, übernommen<sup>10)</sup>, die Form der Wissensüber-

prüfung allerdings noch offengehalten<sup>11)</sup>, während für die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" der Trimester 4. - 7. Wahlpflichtfächer mit ca. drei Trimesterwochenstunden empfohlen werden<sup>12)</sup> und die Beteiligung an Projekten der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer im 7. und/oder 8. Trimester auf zwei bis drei Trimesterwochenstunden veranschlagt wird<sup>13)</sup>; diesem Vorschlag entsprechend ergibt sich im Bezug auf das gesamte Studium "eine Stundenbelastung für den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Teil des Fachstudiums von durchschnittlich ca. 2,5 Wochenstunden"<sup>14)</sup>, was insgesamt - läßt man entsprechend den Vorschlägen im "Zwischenbericht" und in der "Beschlußvorlage" das 9. Trimester außer Acht - 20 Trimesterwochenstunden für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung bedeutet, wobei davon 14 Trimesterwochenstunden allein auf die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" entfallen.

Entgegen der Empfehlung im "Zwischenbericht", wird in der "Beschlußvorlage" die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" als Wahlpflichtfach nicht bloß als Zulassungsvoraussetzung, sondern auch als möglicher Bestandteil der Diplomhauptprüfung veranschlagt<sup>15)</sup>.

Entsprechend der "Allgemeinen Diplomprüfungsordnung für die Hochschule der Bundeswehr München"<sup>16)</sup> stellte auch das Bundesministerium der Verteidigung darauf ab, die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in die Diplomhauptprüfung - als Wahlpflichtfächer - aufzunehmen und den Leistungsnachweis über den "erziehungswissenschaftlichen Teil im ersten Studienjahr als Zulassungsvoraussetzung vorzusehen"<sup>17)</sup>; der in diesem Zusammenhang gefällte Beschluß des "Ständigen Senatsausschusses Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums", keine Note der Zulassungsvoraussetzung in das Zeugnis der Diplomvor-

prüfung aufzunehmen<sup>18)</sup>, ist insofern unverständlich, als dadurch studienbegleitend erworbene Noten die jeweilige Kompaktprüfung - hier das Vordiplom - entlasten könnten<sup>19)</sup>.

Trotz der Empfehlung dieses Ausschusses, "die Formulierungen der WOW-Diplomprüfungsordnung für das Anleitstudium in die anderen Prüfungsordnungen zu übernehmen"<sup>20)</sup>, konnte der Ausschuß diesbezüglich keine einheitliche Regelung feststellen<sup>21)</sup>, wobei - nach Auskunft des Präsidenten - vom Bundesministerium der Verteidigung, zumindest was den Umfang der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteile" des Studiums betrifft, eine eindeutige Festschreibung von mindestens zwei Wochenstunden pro Trimester zu erwarten sei<sup>22)</sup>.

Der im Informationspapier "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums" dargelegte<sup>23)</sup> und bis zur Genehmigung der "Fachprüfungsordnungen" an der Hochschule der Bundeswehr<sup>24)</sup> verbindliche Stand der Prüfungsmodalitäten sah nun vor, daß für die im ersten Studienjahr zu absolvierende "erziehungswissenschaftliche Komponente" für jedes Trimester ein Leistungsnachweis durch eine Klausur zu erbringen ist, deren gemittelte Note in die Note des Vordiploms eingeht und als Schein für die Zulassungsbedingung zum Vordiplom gilt<sup>25)</sup>; dabei erstreckt sich die "erziehungswissenschaftliche Komponente" auf insgesamt 6 Trimesterwochenstunden<sup>26)</sup>.

Die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" erstreckt sich vom 4. - 8. Trimester zur Erreichung der Prüfungsreife auf je 2 - 3 Wochenstunden<sup>27)</sup>; für die Zulassung zur Diplomhauptprüfung ist mit Ausnahme des Studienganges Wirtschafts- und Organisationswissenschaften kein Schein aus der "gesellschaftswissen-

schaftlichen Komponente" erforderlich<sup>28)</sup>; in allen Studiengängen ist die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" als Wahlpflichtfach Gegenstand der Diplomhauptprüfung<sup>29)</sup>, wobei in den Fachbereichen Bauingenieur- und Vermessungswesen, Elektrotechnik und Luft- und Raumfahrttechnik die Prüfung durch eine vierstündige Klausur erfolgt, im Fachbereich Pädagogik durch eine vierstündige Klausur und eine mündliche Prüfung von 15 Minuten, im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften durch eine vierstündige Klausur und eine mündliche Prüfung von 20 Minuten und für den Fachbereich Informatik durch eine mündliche Prüfung (Einzelprüfung) von etwa 30 Minuten<sup>30)</sup>.

Zeigt sich nach dem "Informationspapier" für die einzelnen Fachbereiche keine einheitliche Regelung der Prüfungsmodalitäten für die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente", so ist für alle Fachbereiche auch eine unterschiedliche Gewichtung sowohl der Note des "erziehungswissenschaftlichen Scheins" in der Gesamtnote des Vordiploms als auch der Note des "gesellschaftswissenschaftlichen Wahlpflichtfaches" in der Gesamtnote des Hauptdiploms zu konstatieren: Die Note des Scheines der "erziehungswissenschaftlichen Komponente" geht in die Note des Vordiploms für den Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik mit einem Gewicht von 2,2 %, den Fachbereich Elektrotechnik von 3 %, den Fachbereich Bauingenieur- und Vermessungswesen für Vermessungsingenieure von 4,8 % und für Bauingenieure von 5,3 %, den Fachbereich Informatik von 9 %, den Fachbereich Pädagogik von 10 % und den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften von 12 % ein<sup>31)</sup>.

Die Note der Prüfung im Wahlpflichtfach der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" geht in die Gesamtnote der Hauptdiplomprüfung ein: im Fachbereich



Elektrotechnik mit einem Gewicht von 2,7 %, im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik von 4,17 %, im Fachbereich Bauingenieur- und Vermessungswesen für Vermessungsingenieure von 6 % und für Bauingenieure von 6,8 %, im Fachbereich Informatik von 7,7 %, im Fachbereich Pädagogik von 10 % und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften von 14,3 %<sup>32)</sup>.

Infolge der neuen "Fachprüfungsordnungen" für die Hochschule der Bundeswehr München ergeben sich, sowohl was die erforderlichen Leistungsnachweise wie auch die Notengewichtung betrifft, für den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich des Studiums" neue Werte: Die Bestimmungen für die Prüfungsmodalitäten der "erziehungswissenschaftlichen Komponente" wurden gegenüber dem "Informationspapier" dahingegen verändert, daß die Note des Scheins dieser Komponente in die Gesamtnote der Diplomvorprüfung des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften nur mehr mit einem Gewicht von 6,25 % eingeht<sup>33)</sup> - dessen Gewicht also fast um die Hälfte reduziert wurde -, in der Gesamtnote der Diplomvorprüfung des Fachbereichs Informatik überhaupt nicht mehr erscheint<sup>34)</sup>, genauso wie im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik, in dem die Aufnahme der Note dieses Scheins in das Zeugnis der Diplomvorprüfung auf Antrag des Studierenden erfolgt<sup>35)</sup>.

Die Vorlage eines Teilnahme Scheins aus einem Fach der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" ist nun in allen Fachbereichen Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung<sup>36)</sup>; eine Änderung der Prüfungsform und -dauer des Wahlpflichtfaches der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" in der Diplomhauptprüfung erfolgte lediglich im Fachbereich Pädagogik, in dem diese Prüfung nun durch eine zweistündige



Klausur erfolgt<sup>37)</sup>.

Dagegen wurde das Notengewicht der Note des Wahlpflichtfaches der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung in allen Fachbereichen verändert: im Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik beträgt es 6 %<sup>38)</sup> (Erhöhung um 1,83 %), im Fachbereich Bauingenieur- und Vermessungswesen für Bauingenieure 6,6 %<sup>39)</sup> (Verminderung um 0,2 %) und für Vermessungsingenieure 7 %<sup>40)</sup> (Erhöhung um 1 %), im Fachbereich Informatik 5,88 %<sup>41)</sup> (Verminderung um 1,82 %), im Fachbereich Pädagogik 5 %<sup>42)</sup> (Verminderung um 5 %) und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften 10,5 %<sup>43)</sup> (Verminderung um 3,8 %).

Der unterschiedlichen Bedeutung der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" in den verschiedenen Fachbereichen - abgelesen nach dem Notengewicht dieser Komponente des Fachstudiums in den jeweiligen Fachprüfungsordnungen - scheint die Betonung des eigentlichen Fachstudiums - abgelesen an der Zahl der zu absolvierenden Trimesterwochenstunden - zu entsprechen.

So ergibt sich aus den Studienablaufplänen bzw. Studienplänen für die Trimester 1. - 8. für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von 19 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>44)</sup>, für den Fachbereich Pädagogik eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von gut 17 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>45)</sup>, für den Fachbereich Informatik eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von 26 Trimesterwochenstunden im eigentlichen Fachstudium<sup>46)</sup>, für den Fachbereich Elektrotechnik eine durchschnitt-

liche Trimesterwochenstundenzahl von gut 25 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>47)</sup> und für den Fachbereich Bauingenieur- und Vermessungswesen - den Studiengang Bauingenieurwesen 27 Trimesterwochenstunden<sup>48)</sup>, den Studiengang Vermessungswesen gut 24 Trimesterwochenstunden<sup>49)</sup> für das eigentliche Fachstudium; für den Fachbereich Luft- und Raumfahrttechnik konnten keine Erhebungen gemacht werden<sup>50)</sup>.

Bei einem Blick auf die zusätzlichen Belastungen in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen während der Trimesterferien, wie sie aus Kap. 4.1.2.1. zu entnehmen sind, wird die zeitliche Beanspruchung durch das eigentliche Fachstudium in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, und damit deren Gewichtung gegenüber der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponente, noch deutlicher, wenn für den Studiengang Wirtschafts- und Organisationswissenschaften in den Sommerpausen überhaupt keine zusätzliche Belastung verpflichtend ist<sup>51)</sup>, und für den Studiengang Pädagogik zwar ein Praktikum von 6-10 Wochen verbindlich ist<sup>52)</sup>, dieses aber auch im Rahmen der Tutoren-tätigkeit abgeleistet werden kann<sup>53)</sup>.

Die Eliminierung des Notengewichts der Note der erziehungswissenschaftlichen Komponente in der Gesamtnote der Diplomvorprüfung in den Fachbereichen Informatik und Luft- und Raumfahrttechnik weist ebenfalls auf eine unterschiedliche Bewertung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zwischen technisch-naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, und die enorme Reduzierung des Notengewichts der Note aus dem Fach der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen kann zwar als Angleichung an die technisch-naturwissenschaft-

lichen Fachbereiche verstanden werden, weist aber auch in die Richtung einer insgesamt zunehmenden Reduzierung der Bedeutung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung.

Erfolgt eine Integration von Fachstudium und Anleitung lediglich über die Bestimmungen der Fachprüfungsordnungen, so verstärkt eine Reduzierung des Notengewichts der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in den Gesamtnoten der Diplomvor- und Diplomhauptprüfung auch unter diesem Gesichtspunkt die zunehmende Isolierung und Bedeutungslosigkeit der Anleitung gegenüber dem eigentlichen Fachstudium.

Fehlt im "Informationspapier", in den Studien- und Prüfungsordnungen und in den Studienplänen ein verbindlicher Hinweis auf die organisatorische Gestaltung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltung, so ist aufgrund der hochschuldidaktischen Zielsetzung der Anleitung<sup>54)</sup> doch zu vermuten - und einige Passagen im "Informationspapier" lassen auch darauf schliessen -, daß die überwiegende Zahl der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen in der Form von Kleingruppenveranstaltungen durchgeführt werden sollen<sup>55)</sup>.

Ein Vergleich mit dem Lehrveranstaltungsangebot der "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Aspekte des Fachstudiums" des Studienjahres 1975/76<sup>56)</sup> zeigt dann auch, daß Kleingruppenveranstaltungen mit 52,5 % gegenüber Vorlesungen mit 47,5 % dominieren.

Allerdings sind für die einzelnen Fächer doch recht gravierend unterschiedliche Gewichtungen von Vorlesungen und Kleingruppenveranstaltungen zu konstatieren: Für die erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen ein Verhältnis von 60:40 von Vorlesungen zu Kleingruppenveranstaltungen; im Fach "Politikwissenschaft"

dominieren Kleingruppenveranstaltungen mit 84 % am deutlichsten; im Fach "Neuere und Zeitgeschichte" noch mit 74 % und im Fach "Wirtschaftswissenschaft" noch knapp mit 57 %; dagegen sind im Fach "Christliche Gesellschaftslehre" Kleingruppenveranstaltungen mit einem Anteil von nur 27 % zu konstatieren, im Fach "Öffentliches Recht" gar nur mit 18,5 % und im Fach "Technik und Gesellschaft" werden überhaupt keine Kleingruppenveranstaltungen angeboten.

#### 4.1.3.2. Die Hochschule der Bundeswehr Hamburg

Im Gegensatz zu den Prüfungsmodalitäten an der HSBw München, nach denen für Umfang, Integration und Organisation der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung eine für alle Fachbereiche bis auf die Notengewichtung weitgehende Übereinstimmung festgestellt werden konnte<sup>57)</sup>, zeigt sich für diese Untersuchungskriterien, nach Maßgabe der Prüfungsmodalitäten der verschiedenen Fachbereiche an der HSBw Hamburg, ein wesentlich differenziertes Bild.

Zwar sind auch an der HSBw Hamburg die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" Gegenstand der Diplomvor- und der Diplomhauptprüfung in allen Fachbereichen<sup>58)</sup>, doch sind Unterschiede nicht nur bezüglich der jeweiligen Notengewichtung zu konstatieren, sondern auch was Stundenanzahl, Leistungsnachweise und vor allem Fächerangebot betrifft.

Im einzelnen ergibt sich für die verschiedenen Fachbereiche folgendes Bild:

Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung im Fachbereich Maschinenbau setzt sich aus den Studienelementen "Einführung in die Erziehungs-

und Gesellschaftswissenschaften"<sup>59)</sup> mit einem Umfang von insgesamt 9 Trimesterwochenstunden - als Seminar oder Übung<sup>60)</sup> -, "Staat und Gesellschaft" oder "Internationale Politik"<sup>61)</sup> mit einem Umfang von insgesamt 4 Trimesterwochenstunden - davon zwei als Übung oder Seminar<sup>62)</sup> und "Betriebswirtschaftslehre"<sup>63)</sup> mit einem Umfang von insgesamt 6 Trimesterwochenstunden - davon 2 als Übung<sup>64)</sup> - zusammen.

Das Fach "Betriebswirtschaftslehre" wird allerdings in der "Vorläufigen Diplomprüfungsordnung vom 12.8.1976" nicht mehr zu den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" gerechnet, sondern nur als Pflichtfach der Diplomhauptprüfung aufgeführt<sup>65)</sup>.

Aus dem Fach "Einführung in die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften" werden für die Diplomvorprüfung 2 mindestens mit "ausreichend" benotete Seminarscheine gefordert<sup>66)</sup>, deren gemittelte Note mit einem Gewicht von 8,3 % in die Gesamtnote der Diplomvorprüfung eingeht<sup>67)</sup>.

Die erfolgreiche Teilnahme an einer Übung aus den Gebieten "Staat und Gesellschaft" oder "Internationale Politik" ist eine Voraussetzung zur Zulassung zum zweiten Abschnitt der Diplomhauptprüfung<sup>68)</sup>, in der eine Prüfung in "Betriebswirtschaftslehre" durch eine Klausur von drei Stunden Dauer erfolgt<sup>69)</sup>, deren Note mit einem Gewicht von 6,9 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung eingeht<sup>70)</sup>.

Im Fachbereich Elektrotechnik setzt sich die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung zusammen aus den Fächern der "erziehungswissenschaftlichen Bestandteile"

- 1.Einführung in die Pädagogik,
- 2.Einführung in die Erwachsenenbildung,
- 3.Medienpädagogik,
- 4.Einführung in die Sozialpädagogik,
- 5.Berufs- und Betriebspädagogik,
- 6.Erziehungswissenschaft und Anthropologie<sup>71)</sup> -

und den Fächern der "gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile"

- Gruppe A:

- 1.Grundprobleme des Rechts,
- 2.Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik  
Deutschland,
- 3.Völkerrecht.

Gruppe B:

- 1.Sociologie,
- 2.Theologie,
- 3.Geschichtswissenschaft,
- 4.Politikwissenschaft<sup>72)</sup>.

Im 1. und 2.Trimester sind insgesamt 4 Trimesterwochenstunden aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft, im 2.Trimester 3 aus dem Bereich der Rechtswissenschaft und im 6. und 7.Trimester insgesamt 6 Trimesterwochenstunden aus den Fächern der Gruppe B zu studieren<sup>73)</sup>.

Für die Diplomvorprüfung wird aus einem Fach der "erziehungswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" ein, im Zusammenhang mit einschlägigen Lehrveranstaltungen in den ersten vier Semestern erworbener, mit mindestens "ausreichend" benoteter Seminarschein verlangt<sup>74)</sup>, welcher mit einem Gewicht von 7,1 % in die Gesamtnote der Diplomvorprüfung eingeht<sup>75)</sup>.



Der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme an Lehrveranstaltungen der "gesellschaftswissenschaftlichen Fächer" ist eine Prüfungsvorleistung zur Diplomhauptprüfung<sup>76)</sup>.

Das in der Diplomhauptprüfung zu prüfende Wahlfach aus dem Gebiet der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, entweder "Betriebswirtschaftslehre" oder "Volkswirtschaftslehre"<sup>77)</sup>, wurde im "Informationspapier" ebenfalls zum Fächerangebot der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile gerechnet<sup>78)</sup>.

Eines dieser Fächer wird in der Diplomhauptprüfung durch eine zweistündige Klausur oder eine mündliche Prüfung<sup>79)</sup> von mindestens 20, höchstens 40 Minuten Dauer geprüft<sup>80)</sup>.

Die Note dieser Prüfung geht mit einem Gewicht von 5,5 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung ein<sup>81)</sup>.

Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung im Fachbereich Pädagogik besteht aus den "das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elementen"<sup>82)</sup>. Dazu werden laut Vorlesungsverzeichnis die Fächer "Politikwissenschaft", "Neuere Geschichte", "Evangelische Theologie", "Katholische Theologie" und "Recht" angeboten<sup>83)</sup>.

Aus diesen "Elementen" sind bis zum Vordiplom insgesamt 6 Trimesterwochenstunden zu studieren<sup>84)</sup>; zur Diplomvorprüfung ist darüber ein, durch eine vierstündige Klausur oder eine Hausarbeit mit höchstens dreimonatiger Bearbeitungsdauer erbrachter und mindestens mit "ausreichend" bewerteter, Schein zu erbringen<sup>85)</sup>.

Bis zur Diplomhauptprüfung sind aus den "das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elementen" weitere

6 Trimesterwochenstunden zu studieren, davon mindestens zwei Stunden als Übung, Seminar oder Kolloquium<sup>86)</sup>, wobei der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme<sup>87)</sup> Voraussetzung für die Zulassung zum zweiten Teil der Diplomhauptprüfung ist<sup>88)</sup>; in der "Vorläufigen Diplomprüfungsordnung vom September 1976" ist nun festgelegt, daß aus diesen Elementen, bzw. in einem Fachgebiet aus dem Anleitungsbereich, auch in der Diplomhauptprüfung eine Prüfung zu erbringen ist, die allerdings auch während des Hauptstudiums durch eine vierstündige Klausur oder eine Hausarbeit mit höchstens 3-monatiger Bearbeitungsdauer erbracht werden kann<sup>89)</sup>.

Im weiteren Sinne kann zu den Studienelementen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung im Fachbereich Pädagogik auch das im Hauptstudium zu studierende und in der Diplomhauptprüfung zu prüfende Wahlpflichtfach gerechnet werden<sup>90)</sup>; zwar kann als Wahlpflichtfach jedes an der HSBW Hamburg vertretene Fach oder ein Fach der Universität Hamburg gewählt werden, für das eine Nebenfachordnung und für dessen Zulassung ein Beschluß des Fachbereiches Pädagogik vorliegt - nicht gewählt werden können nur die Fächer Psychologie und Soziologie<sup>91)</sup> -, doch ist aus dem Vorlesungsangebot des Fachbereiches Pädagogik - bezüglich des Veranstaltungsangebots der Wahlpflichtfächer - zu entnehmen, daß die zur Wahl stehenden Wahlpflichtfächer durch die Fächer der "das Studium interdisziplinär ergänzenden Elemente" abgedeckt werden<sup>92)</sup>; als weitere Wahlpflichtfächer können im Fachbereich Pädagogik gegenwärtig nur noch die Fächer "Personalwesen", "Mathematik" und "Elektrotechnik" gewählt werden<sup>93)</sup>.

In dem gewählten Wahlpflichtfach sind insgesamt 22 Trimesterwochenstunden zu studieren<sup>94)</sup>; die Prüfung im Wahlpflichtfach in der Diplomhauptprüfung erfolgt

durch eine vierstündige Klausur und eine mündliche Prüfung von mindestens 15, höchstens 30 Minuten Dauer<sup>95)</sup>, deren zusammengefaßte Note mit einem Gewicht von 16,6 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung eingeht<sup>96)</sup>.

Im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften setzt sich die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung in den ersten vier Trimestern zusammen aus den in das Curriculum integrierten Lehreinheiten der "erziehungswissenschaftlichen Fachgebiete" - das sind die Lehreinheiten "Lernpsychologie" mit 2 Trimesterwochenstunden und "Sozialpsychologie" mit 4 Trimesterwochenstunden - und den Lehreinheiten der "gesellschaftswissenschaftlichen Fachgebiete"; dazu gehören die Lehreinheiten: "Militär und Gesellschaft I und II" mit insgesamt 4 Trimesterwochenstunden, "Organisationssoziologie" mit 3 Trimesterwochenstunden, "Verfassungssysteme und politischer Prozeß" mit 4 Trimesterwochenstunden, "Wirtschaft und Gesellschaft: Strukturen und Theorien

- a) ökonomische Betrachtung
- b) politologische Betrachtung
- c) soziologische Betrachtung" mit 3 Trimesterwochenstunden und "Sozialisation" mit 4 Trimesterwochenstunden<sup>97)</sup>.

Zum Vordiplom muß ein mindestens mit "ausreichend" bewerteter Seminar- oder Übungsschein vorgelegt werden<sup>98)</sup>, der entweder aus den "erziehungswissenschaftlichen Fachgebieten" durch zwei zweistündige Klausurarbeiten oder durch zwei zweistündige Klausurarbeiten aus zwei der Lehreinheiten der gesellschaftswissenschaftlichen Fachgebiete erbracht wird<sup>99)</sup>.

An Stelle von Klausuren kann der Schein auch durch eine mindestens mit "ausreichend" bewertete Hausarbeit

- mit einer Bearbeitungszeit von vier Wochen -  
erbracht werden<sup>100)</sup>, wobei folgende Äquivalente  
gelten: zwei zweistündige Klausuren = eine große  
Hausarbeit; eine zweistündige Klausurarbeit = eine  
kleine Hausarbeit<sup>101)</sup>.

Nach dem Curriculum gehört auch die Lehreinheit des  
5. und 6. Trimesters "Internationale Beziehungen

- a) Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland
- b) Völkerrecht
- c) Internationale Politik"

mit insgesamt 6 Trimesterwochenstunden, zu den "ge-  
sellschaftswissenschaftlichen Lehreinheiten"<sup>102)</sup>;  
diese erscheint jedoch nicht als zu prüfende Lehrein-  
heit in der Studien- oder Diplomprüfungsordnung<sup>103)</sup>.

Analog zu den Ausführungen bezüglich der Wahlpflicht-  
fächer im Fachbereich Pädagogik, sind im Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften auch die  
im Schwerpunktstudium angebotenen Fächer der Wahl-  
fächer Gruppe B -

- 1. Soziologie oder Organisationssoziologie,
- 2. Politikwissenschaft,
- 3. Wirtschafts- und Sozialgeschichte,
- 4. Wirtschafts- und Berufspädagogik,
- 5. Psychologie,
- 6. Völkerrecht - 104)

der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen  
Anleitung zuzurechnen<sup>105)</sup>.

In einem dieser Fächer sind vom Studierenden im Schwer-  
punktstudium in der Regel 8 Stunden Lehrangebot wahr-  
zunehmen<sup>106)</sup>, wobei durch Teilnahmebescheinigungen ein  
Nachweis zu erbringen ist; Leistungsnachweise dürfen

dagegen nicht gefordert werden<sup>107)</sup>.

In der Diplomhauptprüfung ist in dem gewählten Fach der Fächergruppe B eine fünfstündige Prüfungsklausur zu schreiben<sup>108)</sup>, mit einer möglichen mündlichen Zusatzprüfung von höchstens 30 Minuten Dauer<sup>109)</sup>; auf Wunsch des Prüflings kann in einem Wahlfach der Gruppe A oder B die Klausurarbeit durch eine vierwöchige Hausarbeit und eine mündliche Prüfung ersetzt werden<sup>110)</sup>. Die Note im Wahlfach der Gruppe B geht mit einem Gewicht von 14,3 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung ein<sup>111)</sup>.

Im Blick auf die synoptische Darstellung der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" an der HSBw Hamburg<sup>112)</sup> ist - bezüglich den Kategorien Umfang, Integration und Organisation der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nach Maßgabe der Studien- und Prüfungsordnungen - zu konstatieren, daß hinsichtlich der Kategorie Organisation generell zu unterscheiden ist zwischen: den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums als Gegenstand des Grundstudiums bzw. der Diplomvorprüfung in allen Fachbereichen, den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums nach Abschluß der Diplomvorprüfung bzw. als Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung in allen Fachbereichen, und den in der Diplomhauptprüfung - in den Fachbereichen Pädagogik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften als Wahlpflichtfächer, in den Fachbereichen Maschinenbau und Elektrotechnik praktisch als Pflichtfächer - zu prüfenden erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums.

Schon in den bis zur Diplomvorprüfung zu studierenden Fächern der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-

lichen Bestandteile des Studiums" bestehen zwischen den einzelnen Fachbereichen erhebliche Differenzen: Im Fachbereich Elektrotechnik werden sehr differenziert nur erziehungswissenschaftliche Fächer und "Rechtswissenschaft" angeboten, im Fachbereich Maschinenbau dagegen global "Einführung in die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften"; im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften werden erziehungswissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Lehreinheiten - allerdings mit einer eindeutigen Dominanz der gesellschaftswissenschaftlichen Lehreinheiten - angeboten und im Fachbereich Pädagogik - konsequenterweise - nur gesellschaftswissenschaftliche Fächer, d.h. Fächer der "das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elemente" bzw. Fächer aus dem "Anleitbereich"; dabei ist allerdings weder zwischen den Fachbereichen Pädagogik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - bezüglich deren gesellschaftswissenschaftliche Fächer bzw. Lehreinheiten - noch zwischen den Fachbereichen Elektrotechnik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - bezüglich deren erziehungswissenschaftliche Fächer bzw. Lehreinheiten - eine mehr als nur bedingt partielle Übereinstimmung festzustellen.

Zwar werden dann im Hauptstudium in allen Fachbereichen nur gesellschaftswissenschaftliche Fächer bzw. Lehreinheiten angeboten - soweit sie nicht als Wahl- oder Wahlpflichtfächer Gegenstand der Diplommhauptprüfung sind -, doch auch hier besteht im Fächerangebot eine partielle Übereinstimmung nur zwischen den Fachbereichen Pädagogik und Elektrotechnik.

Die gravierendsten Unterschiede zwischen den einzelnen Fachbereichen zeigen sich allerdings im jeweiligen Angebot der Fächer, die als Wahl- oder Wahlpflichtfächer



- als einzige Fächer der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" - in der Hauptdiplomprüfung geprüft werden<sup>113)</sup>: Während in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen ein zwar auch nur partiell übereinstimmendes, aber doch weites Spektrum von Fächern angeboten wird, erscheinen "die gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile" in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen auf die Fächer "Betriebswirtschaftslehre" bzw. "Betriebswirtschaftslehre" oder "Volkswirtschaftslehre" reduziert; die Frage, inwieweit diese Fächer bzw. die angeführten Wahl- oder Wahlpflichtfächer überhaupt zu den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" zu zählen sind, sei es nun formal oder inhaltlich, wird erst weiter unten behandelt.

Auch wenn diese Differenzen im Fächerangebot durch die Ausrichtung der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" auf die Bedürfnisse der einzelnen Fachbereiche bzw. deren Studenten bedingt sein kann<sup>114)</sup>, so bleibt doch ungereimt, daß z.B. die Fächer bzw. Lehreinheiten "Lernpsychologie" und "Psychologie" nur im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften angeboten werden, "Soziologie" nur in den Fachbereichen Elektrotechnik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, "Internationale Politik" bzw. "Internationale Beziehungen" nur in den Fachbereichen Maschinenbau und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - in ersterem noch dazu alternativ zu "Staat und Gesellschaft" -, "Völkerrecht" nur in den Fachbereichen Wirtschafts- und Organisationswissenschaften und Elektrotechnik, "Theologie" nur in den Fachbereichen Elektrotechnik und Pädagogik - vor allem aber auch "Militär und Gesellschaft" nur im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften.

Somit ist weder eine für alle Fachbereiche gemeinsame Zielbestimmung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung noch eine gemeinsame inhaltliche Ausgestaltung durch das Fächerangebot bzw. das Angebot von Lehreinheiten der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" zu konstatieren, wobei vornehmlich in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen eine Integration dieser Bestandteile in das Fachstudium lediglich in der Form der Überprüfung dieser Bestandteile in der Diplomvor- und der Diplomhauptprüfung vorliegt; eine weitergehende, zumindest formal weitergehende Integration liegt nur im Curriculum des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften vor<sup>115)</sup>.

Hinsichtlich des Umfangs der in den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" zu studierenden Trimesterwochenstunden ergeben sich zwischen den einzelnen Fachbereichen ebenfalls erhebliche Differenzen: So sind für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" - soweit sie nicht Gegenstand der Diplomhauptprüfung sind - im Fachbereich Maschinenbau 13 Trimesterwochenstunden, im Fachbereich Elektrotechnik ebenfalls 13 Trimesterwochenstunden, im Fachbereich Pädagogik 12 Trimesterwochenstunden und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften 30 Trimesterwochenstunden zu studieren; nimmt man die in der Diplomhauptprüfung zu absolvierenden Wahlpflicht- bzw. Wahlfächer der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" hinzu, so ergeben sich für diese Bestandteile im Fachbereich Maschinenbau insgesamt 19 zu studierende Trimesterwochenstunden, im Fachbereich Elektrotechnik 18 Trimesterwochenstunden<sup>116)</sup>, im Fachbereich Pädagogik insgesamt 34 zu studierende Trimesterwochenstunden

und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften insgesamt 38 zu studierende Trimesterwochenstunden.

Zieht man dabei nun in Betracht, daß in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen diese Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer sich zumindest z.T. auf die im Grundstudium zu studierenden Fächer bzw. Lehrinhalten der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" beziehen, während dies in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen eben nicht der Fall ist, dann wird die Differenz zwischen den sozialwissenschaftlichen und den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen hinsichtlich der in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums zu studierenden Trimesterwochenstunden noch eklatanter.

Wird nun umgekehrt das Pflichtstundenmaß in den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen" faktisch reduziert auf die Zahl der Seminarstunden, in denen die für die Diplomvorprüfung bzw. die für die Zulassung zur Diplomhauptprüfung nötigen benoteten Scheine<sup>117)</sup>, Scheine über erfolgreiche Teilnahme<sup>118)</sup> oder Teilnahme-scheine<sup>119)</sup> zu erwerben sind<sup>120)</sup>, dann bietet lediglich das im Hauptstudium zu studierende und in der Diplomhauptprüfung geprüfte Wahl- oder Wahlpflichtfach - soweit dieses den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums zuzurechnen ist - die Gewähr für ein intensiveres Studium in einem Fach aus diesen Bestandteilen; erhalten aber "die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" lediglich über diese Wahl- oder Wahlpflichtfächer ein Gewicht in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung, dann ist bezüglich des Notengewichts dieser

Fächer wiederum ein eklatanter Unterschied zwischen den sozialwissenschaftlichen und den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen festzustellen.

Zeigt sich insgesamt in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen, im Vergleich zu den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen, für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" ein weniger breites Spektrum von angebotenen Fächern bzw. Lehrereinheiten, ein geringeres Stundenmaß und eine verminderte Gewichtung der Note der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung, so deutet auch die Betonung des eigentlichen Fachstudiums<sup>121)</sup> - abgelesen an der Zahl der zu absolvierenden Trimesterwochenstunden - darauf hin, daß in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" eine geringere Bedeutung zugemessen wird als in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen.

So ergibt sich aus den Prüfungs- und Studienordnungen bzw. den Studien- und Studienablaufplänen für den Zeitraum der Trimester eins mit acht<sup>122)</sup>; Für den Fachbereich Elektrotechnik eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von gut 23 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>123)</sup>, für den Fachbereich Maschinenbau eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von 23,6 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>124)</sup>, für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von knapp 17,5 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>125)</sup> und den Fachbereich Pädagogik eine durchschnittliche Trimesterwochenstundenzahl von 14 Trimesterwochenstunden für das eigentliche Fachstudium<sup>126)</sup>.

Entsprechend gestaltet sich auch der prozentuale Anteil der in den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" der ersten acht Trimester zu studierenden Trimesterwochenstunden an der Gesamtzahl der in diesem Zeitraum zu studierenden Trimesterwochenstunden:

Im Fachbereich Maschinenbau liegt er bei 9,4 %, im Fachbereich Elektrotechnik bei 9 %, im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften bei 21,5% und im Fachbereich Pädagogik bei gut 23 %. Rechnet man nur das Stundenmaß der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums", die nicht auf die Wahl- oder Wahlpflichtfächer dieser Bestandteile entfallen, dann ergibt sich für die technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche gar nur ein Anteil von ungefähr 6,5 %, während dieser Anteil im Fachbereich Pädagogik immerhin noch 8 % beträgt - und dies nur für die gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile - und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften sogar bei knapp 17 % liegt.

Im Blick auf die Änderungen der Diplomprüfungsordnungen und Studienpläne in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen wird die Reduzierung der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" in diesen Fachbereichen noch weiter verdeutlicht; so betrug die im Fachbereich Maschinenbau zu studierende Trimesterwochenstundenanzahl in den Gebieten "Staat und Gesellschaft" oder "Internationale Politik" nach der Diplomprüfungsordnung vom 25.3.1976 noch 8 Trimesterwochenstunden<sup>127)</sup>, während sie nach der Diplomprüfungsordnung vom 12.8.1976 nur mehr 4 Trimesterwochenstunden beträgt<sup>128)</sup>; ebenso wurde die Gewichtung des Faches "Betriebswirtschaftslehre" in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung von 9,6 %<sup>129)</sup> auf 6,9 % reduziert<sup>130)</sup>.



Im Fachbereich Elektrotechnik war nach der Diplomprüfungsordnung vom 11.9.1975 ein Fach aus den "gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" noch Gegenstand der Diplomhauptprüfung<sup>131)</sup>; die Prüfungsleistung in diesem Fach war durch einen mindestens mit "ausreichend" bewerteten Seminarschein über Veranstaltungen im Umfang von 6 Trimesterwochenstunden zu erbringen<sup>132)</sup> und ging mit einem Gewicht von 5,3 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung ein<sup>133)</sup>; in der Diplomprüfungsordnung vom 30.9.1976 entfällt diese Bestimmung; dagegen wird der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme über 3 Trimesterwochenstunden in einem Fach der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums - als Vorleistung zur Diplomhauptprüfung<sup>134)</sup> - umgewandelt in den Nachweis über die erfolgreiche Teilnahme an Lehrveranstaltungen aus zwei Fächern der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums<sup>135)</sup>.

Im Fachbereich Pädagogik wird dahingegen nach der Diplomprüfungsordnung vom September 1976 ein Fach aus dem "Anleitbereich" selbst zum Gegenstand der Diplomhauptprüfung gemacht<sup>136)</sup> und kommt somit zu den Wahlfächern, die zumindest zum Teil mit den Fächern des Anleitbereichs identisch sind, in der Diplomhauptprüfung noch hinzu.

Nach dem gegenwärtigen Stand der Diplomprüfungs- und Studienordnungen wird in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen die für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" vorgeschriebene Stundenzahl nur erreicht, wenn auch die Fächer "Betriebswirtschaftslehre" bzw. "Volkswirtschaftslehre" zu diesen Bestandteilen gezählt werden, was jedoch in den Diplomprüfungsordnungen nicht mehr erfolgt.



#### 4.2. Inhaltlicher Aspekt

##### 4.2.1. Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der Hochschule der Bundeswehr München

###### 4.2.1.1. Der Gründungsausschuß

Auch wenn "die Rahmenbestimmungen" bzw. die Grundordnung der HSBw München praktisch ohne die Mitwirkung des Gründungsausschusses zustande kam und die Erfüllung der Partizipationsnorm an den Widerständen des Bayerischen Staatsministers für Unterricht und Kultus - der nicht nur in der Paritätenfrage entscheidend Einfluß als genehmigender Partner ausübte, sondern auch die Zusammensetzung und Tätigkeit des Gründungsausschusses der HSBw München entscheidend mitbestimmen wollte<sup>1)</sup> - scheiterte, so läßt sich aus den Protokollen zu den Sitzungen des Gründungsausschusses der HSBw München doch auch entnehmen, daß der Gründungsausschuß - zumindest in seiner Gesamtheit - den Problemen und der Verwirklichung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nur eine untergeordnete Bedeutung zumaß.

Dem Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses vom 27.4.1973 ist zwar erstmals zu entnehmen, daß bezüglich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung im Gründungsausschuß großes Interesse und Informationsbedürfnis bestehe<sup>2)</sup>, und in einem Anhang vom 28.5.1973 zu diesem Protokoll-Entwurf ist vermerkt, daß Professor Ellwein den Mitgliedern des Gründungsausschusses das im Sozialwissenschaftlichen Institut der Bundeswehr erarbeitete

Curriculum "Vermessungswesen" als Anlage beilegt, um dieses Thema in der nächsten Sitzung am 8.6.1973 anzudiskutieren<sup>3)</sup>, doch die weitere Behandlung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung im Gründungsausschuß zeugt nicht gerade von großem Interesse und Engagement: So entfällt in der Sitzung des Gründungsausschusses vom 8.6.1973 - laut Protokoll-Entwurf infolge der fortgeschrittenen Zeit - eine inhaltliche Diskussion über das Curriculum "Vermessungswesen"<sup>4)</sup>, in der Sitzung vom 22.6.1973 werden dann diesbezüglich nur einige Probleme angeschnitten, "da dieser Tagesordnungspunkt den Teilnehmern nicht bekannt war"<sup>5)</sup>.

Laut Protokoll-Entwurf dieser Sitzung hebt Professor Ellwein die grundsätzliche Bedeutung des Anleitungstudiums hervor; als "Art neuer Planungsgrundlage" trage sie allerdings deutlich den Charakter einer Arbeitshypothese, deren Formulierungen im Blick auf die notwendige Curriculumrevision offengehalten werden müßten, was dann allerdings auch die "Kooperationsbereitschaft des Lehrkörpers und das Interesse der Studenten, sich über den eigenen Fachbereich hinaus zu engagieren", voraussetze<sup>6)</sup>.

Professor Forster wünscht in diesem Zusammenhang eine Erläuterung der im Curriculum "Vermessungswesen" verwendeten Begriffe "Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse" und "bildungspolitische Option"<sup>7)</sup>, und er weist - wie Professor Glaser - auf die Gefahr einer Indoktrination der Studenten als Folge eines eng begrenzten Vorlesungsangebots hin<sup>8)</sup>.

Die Grundsatzdebatte über das Anleitungstudium, die nach dem "Andiskutieren" in oben beschriebener Weise dann in der Sitzung des Gründungsausschusses vom 13.7.1973 stattfinden sollte<sup>9)</sup>, wird in dieser wiederum einmal mehr wegen "Zeitmangels" auf die nächste Sitzung am

3.8.1973 verschoben<sup>10)</sup>, in der dann im Gründungsausschuß zum erstenmal - und damit mehr als zwei Monate nach Vorlage des Curriculum "Vermessungswesen" und knapp zwei Monate vor Studienbeginn an der HSBw München - eine intensivere inhaltliche Diskussion über das Anleitungstudium stattfindet<sup>11)</sup>.

Inhaltlich ist diese Debatte aber auch nur insofern, als nach einem Überblick über die im Gutachten der Bildungskommission gesteckten Ziele der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - laut Protokoll-Entwurf - der Vertreter des Bundesministeriums der Verteidigung die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung als ein Kernstück der Hochschulausbildung von Offizieren in den Augen der Bundeswehr bezeichnet<sup>12)</sup>, während von seiten der im Gründungsausschuß vertretenen Professoren Bedenken gegen die Inhalte der Anleitungspapiere erhoben werden<sup>13)</sup> und betont wird, daß die Lerninhalte erweitert werden sollten, Philosophie, Recht und Technik - mit Schaffung dementsprechender Lehrstühle - hinzukommen sollten und die Einführung von Wahlpflichtfächern zu überlegen sei<sup>14)</sup>.

Zu dieser doch recht bescheidenen und wenig ergiebigen "Grundsatzdebatte" liefert in der darauffolgenden Sitzung am 10.9.1973 Professor Thomaneck noch einen Nachtrag zur inhaltlichen Ausgestaltung der Anleitung, da er "in den bisher dem Gründungsausschuß vorgelegten Anleitungspapieren wehrtechnische Aspekte" vermißt: "Diese müßten sowohl in den technischen als auch in den nicht-technischen Fachbereichen berücksichtigt werden"<sup>15)</sup>.

Nachdem die Behandlung des Anleitungstudiums dann von der nächsten Sitzung des Gründungsausschusses am 8.10.1973 mit "allgemeiner Zustimmung" auf eine spätere

Ausschußsitzung vertagt wurde<sup>16)</sup>, kam es erst wieder am 22.2.1974 - inzwischen waren fünf Sitzungen des Gründungsausschusses vergangen, in denen laut Protokoll-Entwurf nur einmal das Anleitstudium kurz angesprochen wurde<sup>17)</sup> - zu einer inhaltlichen und zugleich abschließenden Diskussion im Gründungsausschuß<sup>18)</sup>, mit folgenden, für das Anleitstudium relevanten Beschlüssen: "Die Fachbereiche richten Studienplan-kommissionen ein, in denen die Vertreter der Diplomstudiengänge im Benehmen mit den Vertretern der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer prüfen, anlässlich welcher Gegenstandsbereiche innerhalb der Fachstudiengänge ein integriertes Vorgehen von den Disziplinen der Fachstudiengänge und von erziehungswissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen her unternommen werden kann"<sup>19)</sup>.

Eines der Fächer aus den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" soll vom 5. bis 9. Trimester Gegenstand eines vertieften Studiums sein und "als Wahlpflichtfach Bestandteil der jeweiligen Diplomprüfung werden"<sup>20)</sup>; der Umfang der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung soll dabei in der Regel 24 Trimesterwochenstunden betragen<sup>21)</sup>.

Zur Vermeidung einer Einseitigkeit der Ausbildung in den nichttechnischen Studiengängen wird für "Erziehungswissenschaft" und für "Wirtschafts- und Organisationswissenschaften" eine Einführung in Probleme und Denkstrukturen der Naturwissenschaften und der modernen Technik empfohlen<sup>22)</sup>.

Weiter wird ausgeführt:

"Um der Bedeutung des Wert- und Normenproblems und der Pluralität der Gesichtspunkte für die Normenfindung

Rechnung zu tragen und um die Möglichkeiten der Analyse theoretischer Probleme und sozialer Prozesse zu verbreitern, sollen die Lerninhalte und damit die für die Lehre vorgesehenen Planstellen über die bisher bekannt gewordene Planung hinaus ergänzt werden. Nur auf diese Weise kann eine Auswahl zwischen verschiedenen, in diesem Zusammenhang relevanten wissenschaftlichen Disziplinen und Aspekten durch die Studenten gewährleistet werden<sup>23)</sup>.

Zu den bisherigen Möglichkeiten wird dann empfohlen:

- "a) Philosophie (Ethik- Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie).
- b) Geschichte mit den Schwerpunkten politische Geschichte, Gesellschaftsgeschichte und Geistesgeschichte der Neuzeit.
- c) Rechtswissenschaft mit besonderer Berücksichtigung des öffentlichen Rechts und des Verfassungsrechts<sup>24)</sup>.

Aus den Protokoll-Entwürfen über die Sitzungen des Gründungsausschusses der HSBw München läßt sich sowohl im Blick auf den zeitlichen Aufwand und Ablauf wie auch auf die inhaltliche Behandlung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung abschließend zusammenfassen, daß seitens des Gründungsausschusses der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nicht jene Bedeutung für die wissenschaftliche Ausbildung von Offizieren beigegeben wurde, wie dies im Gutachten der Bildungskommission und in den Vorlagen des SWInstBw zum Ausdruck kommt.

Während im Gründungsausschuß der HSBw Hamburg die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Aspekte des Studiums" auch als Instrument zur Verwirklichung des dort einhellig anerkannten obersten



Lernziels Partizipation<sup>25)</sup> gesehen wurden<sup>26)</sup>, tritt im Gründungsausschuß der HSBw München diese Funktion der Anleitung, bzw. treten die allgemeinen Lernziele völlig in den Hintergrund und spielen für die Form und die Organisation des Studiums keine Rolle.

Die Problematik der Auswahl und Zuordnung von Lerninhalten beschränkt sich unter Nichtberücksichtigung der Lernziele - und worauf sollen sich dann Lerninhalte eigentlich beziehen - auf eine Ausweitung des Themenkatalogs um Thematiken, die - jenseits von "allgemeinen Analysen" und "bildungspolitischer Option" - in keinem Verhältnis zu den in den allgemeinen Lernzielen ausgedrückten Intentionen und den für die drei Situationen als Tätigkeitsfelder aufzubereitenden Thematiken stehen, sondern eher geprägt sind von einer Skepsis gegenüber Sozialwissenschaften - und einer damit befürchteten Indoktrination der Studenten - wie andererseits von den spezifischen Wünschen der Mitglieder des Gründungsausschusses<sup>27)</sup>.

Die Ausweitung der Lerninhalte um Philosophie, Geschichte und Rechtswissenschaft - so berechtigt diese unter Umständen in einem Curriculum als Lerninhalte sein mögen - stellt ohne curriculare Organisation, ohne Lernzielorientierung und -begründung, im Zusammenhang mit der Empfehlung eines Wahlpflichtfaches, nichts anderes, als die Einführung eines zwar verbindlichen und geprüften - für die Gesamtheit der Studenten - Studium generale bzw. - für den einzelnen - Zusatzfaches dar, das in keinem oder nur sehr geringem Zusammenhang mit dem Fachstudium einerseits und mit den Zielen einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung andererseits steht<sup>28)</sup>.

Während nach der Intention des Gründungsausschusses der HSBw Hamburg politische und wissenschaftliche



Eindimensionalität durch "die Notwendigkeit des persönlichen, also von den einzelnen Mitgliedern des Lehrkörpers getragenen Willens zum Pluralismus sowie der dafür erforderlichen wissenschaftsorganisatorischen Offenheit, die sich in der Behandlung von Berufungen und der Möglichkeit, interdisziplinär arbeiten zu können, zeigen muß"<sup>29)</sup> zu vermeiden versucht wird, glaubt der Gründungsausschuß der HSBw München diese Problematik durch eine Erweiterung der Lerninhalte zu lösen.

In der Verbindung mit einem Wahlpflichtfach wird aber gerade die "Pluralität der Gesichtspunkte" dahingehend beschränkt, daß aus den angebotenen Wahlpflichtfächern eben eines ausgewählt werden kann und muß, die in den übrigen Wahlpflichtfächern vertretenen Aspekte, die erst eine Pluralität der Gesichtspunkte sowohl im Hinblick auf die Normfindung wie auf die dialektische Vermittlung des jeweiligen Fachstudiums und der späteren beruflichen Tätigkeit mit der Gesamtgesellschaft gewährleisten könnten, aber unberücksichtigt bleiben und höchstens zur freiwilligen Disposition der Studenten stehen.

Vollends auf den Kopf gestellt wird damit die im Gutachten der Bildungskommission und in den Vorlagen des SWInstBw intendierte Anleitkonzeption, wenn - entsprechend den Vorstellungen des Gründungsausschusses der HSBw München - z.B. ein Student des Studienganges "Elektrotechnik" sich vom 5. bis 9. Trimester vertieft mit dem Wahlpflichtfach Philosophie beschäftigt, wobei dies dann - bei der vermuteten engen Begrenztheit der Gegenstandsbereiche, bei denen sich zwischen "Elektrotechnik" und "Philosophie" ein integriertes Vorgehen anbietet bzw. eine "philosophische" Dimensionierung fachspezifischer Problembereiche und Fragestellungen ergibt - in der Praxis die gesamte "gesellschafts-

wissenschaftliche Komponente" bedeuten würde, die zudem nicht einmal der mittelbar integrativen Form der Anleitung genügen könnte.

Die Paradoxie dieser Art von Anleitung liegt gerade darin, daß in dem berechtigtem Bemühen um eine Pluralität von Gesichtspunkten diese Pluralität nicht in Bezug gesetzt wird zu den politischen, rechtlichen und historischen Grundkenntnissen, über die ein Offizier verfügen muß<sup>30)</sup>, also nicht auf das künftige Tätigkeitsfeld in seiner gesellschaftlichen Kontamination zielt, und daraus auch nicht die in einem Curriculum zu verortenden Inhalte abgeleitet werden, sondern Inhalte daraufgesetzt werden, auf einen vermeintlichen oder begründeten Mangel an nichtsozialwissenschaftlichen Themen, auf einen vermeintlichen oder begründeten Mangel an Pluralität von Gesichtspunkten - bei gleichzeitiger Isolation aller Inhalte untereinander. Damit wird aber gerade nicht geleistet, daß im Studium auch den Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen nachgegangen wird<sup>31)</sup>.

Gesellschaftswissenschaftliche Anleitung degradiert auf diese Weise zu einem wenig intrinsisch motivierenden Zusatzfach, das in keinem oder nur geringem Zusammenhang mit dem eigentlichen Fachstudium steht und dessen Bezug zur späteren beruflichen Tätigkeit nur partiell herzustellen ist. Gesellschaftswissenschaftliche Anleitung verliert dergestalt praktisch jede ihrer möglichen Funktionen und entbehrt so auch weitgehend einer Begründung; dient sie der Normfindung, der Analyse theoretischer Probleme und sozialer Prozesse<sup>32)</sup>, darf sie nicht vereinzelt werden und neben ein Fachstudium additiv gestellt werden, sondern diese Ziele sind über "allgemeine Lernziele" in einem Fachcurriculum aufzuzeigen und mit Hilfe der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in der Art der vom

SWInstBw vorgelegten Curricula anzustreben.

Wie wenig die Intention einer Anleitung nach Maßgabe der Vorlagen des SWInstBw verstanden wurde, zeigte sich nicht zuletzt bei Berufungen, wenn z.B. für den Lehrstuhl "Internationale Beziehungen", der ausschließlich im Hinblick auf die Sicherheitspolitik konzipiert wurde, der Erstplazierte der Berufungsliste seinen wissenschaftlichen Schwerpunkt auf dem Gebiet der internationalen Wirtschaftspolitik hatte<sup>33)</sup>.

#### 4.2.1.2. Die mit der Verortung und Weiterentwicklung befaßten Organe der Hochschule

Die schon im Gründungsausschuß feststellbare Tendenz einer mangelnden oder ungenügenden Orientierung an den allgemeinen Lernzielen bei den Vorschlägen zum Anleitstudium, die Dominanz einer Lerninhalte-Diskussion gegenüber einer Lernziele-Diskussion wie eine nicht ausreichende Integration von Fachstudium und Anleitstudium, ist auch auf verschiedenen Entwicklungsstufen einer inhaltlichen und formalen Ausgestaltung des Anleitstudiums in den damit befaßten Gremien und Organen - zwar unterschiedlich gewichtet, doch deutlich - festzustellen.

In einem "Zwischenbericht zur Entwicklung des Lehrangebots für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Komponente der Fachstudiengänge"<sup>34)</sup> des "Gesellschaftswissenschaftlichen Zentrums", der als Vorlage für die Fachbereichssprecher-Sitzung am 20.2.1974 dient<sup>35)</sup>, wird zwar in Anlehnung an das Gutachten der Bildungskommission der Versuch einer inhaltlichen Begründung für eine Anleitung gemacht<sup>36)</sup>, doch es fehlt praktisch jeder Bezug zu den allgemeinen Lernzielen und die Funktion der "gesellschaftswissen-

schaftlichen Komponente" erschöpft sich in der exemplarischen Erschließung der gesellschaftlichen und politischen Dimension "des für das Studium gewählten Fachgebietes und des beruflichen Handelns"<sup>37)</sup>.

Die in vier Fächergruppen insgesamt vorgeschlagenen 14 Fächer<sup>38)</sup> werden unterschieden nach dem Grad der Integration in das Fachstudium, so daß hier zumindest von einer teilweise integrativen Form der Anleitung gesprochen werden kann; je nach Berührungspunkten mit dem Fachstudium wird in einer Art Baukastensystem aus bundeswehrspezifischen- und daher fachbereichsübergreifend anzubietenden -, aus teils fachbezogenen - und daher nur teilweise fachbereichsübergreifend anzubietenden - und aus unmittelbar studienfachbezogenen - und daher gemeinsam z.B. in Form von Projekten anzubietenden - Lehrveranstaltungen das Lehrangebot geplant<sup>39)</sup>.

Dieser umgekehrte Weg einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Dimensionierung fachspezifischer Fragestellung führt dann, zumal eine Lernzielorientierung bei der Planung des Lehrangebots unterlassen wird, dazu, daß der zu den jeweiligen Fächern angeführte Problemkreis zumindest auf der Grundkursebene einer Einführung in das jeweilige Fach gleicht, abgehoben von den konkreten Bedürfnissen der Betroffenen - d.h. ohne Bezug zur Studien-, Berufs- und Offizierssituation<sup>40)</sup> -, und somit - nach den Überlegungen in Kap. 3 - Anleitung sowohl ein Zuviel an Wissenschaftssystematik als ein Zuwenig an Motivationsmöglichkeit aufweist.

Werden die inhaltlichen Berührungspunkte zwischen Fachstudium und Anleitung bestenfalls erst auf der Ebene der "Vertiefungen" erzielt, so ist weiter anzumerken, daß, nach der Beschreibung der Problembereiche

der einzelnen Fächer auf der Vertiefungsebene und nach dem vorgeschlagenen Studienplan wie dem Modus der Prüfung<sup>41)</sup>, Thematiken wie "Strategien der Kriegsverhinderung: Rüstungssteuerung, Rüstungsbegrenzung und Abrüstung"<sup>42)</sup> oder die von "Demokratie - Partizipation - gesellschaftlicher Wandel"<sup>43)</sup> und die - eben auch bezeichnender Weise wieder auf Theologie abgeschobene Thematik - von "Frieden und Krieg"<sup>44)</sup> zur Disposition der Studenten zugunsten so hette rogener Thematiken wie "Betriebswirtschaftliche Problemtypen und Problemlösungen"<sup>45)</sup> und "Technische Probleme in den Streitkräften industrialisierter Staaten"<sup>46)</sup> stehen; zudem wird durch den Modus der Prüfung ein vertieftes Studium innerhalb einer Fächergruppe - z.B. "Internationale Beziehungen", "Konfliktforschung", "Sicherheitspolitik", "Völkerrecht"<sup>47)</sup> - nicht gerade gefördert<sup>48)</sup>; im Zusammenhang mit der Differenzierung zwischen der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponente des Fachstudiums in allen Fachbereichen und dem in einigen Fachbereichen möglichen Studium eines Wahlpflicht- oder Nebenfaches"<sup>49)</sup>, der Ausklammerung der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" im ersten Studienjahr<sup>50)</sup> und der Reduzierung ihres Gewichts innerhalb der Anleitung<sup>51)</sup>, erfährt hier die gesellschaftswissenschaftliche Anleitung eine weitgehende Verengung ihres übergeordneten Bezugsrahmens - sowohl der ethischen Dimension wie der ersten Stufe der Beschreibung der Situationsebene<sup>52)</sup> -, da mit dieser Konzeption nur sporadisch und situativ der Gesamtzusammenhang, wie im Drei-Situationen-Ansatz und in der Formulierung der allgemeinen Lernziele ersichtlich, hergestellt wird.

Dient die Benennung der Problembereiche zunächst nur der Erleichterung des Gesprächs mit den Fachbereichen zur Umsetzung der Studienkonzeption in Studienpläne<sup>53)</sup>, und läßt der genannte "Zwischenbericht" die Möglichkeit



einer verstärkten Integration in der Form einer teils additiven, teils integrativen Anleitung in den Fachstudiengängen noch offen<sup>54)</sup>, so setzte sich im Senatsausschuß "Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums" zunehmend die reduktionistische Variante der Anleitungskonzeption durch, sowohl was die Organisation der Anleitung wie ihre inhaltliche Ausgestaltung betrifft: So neigte der Ausschuß schon von Beginn seiner Tätigkeit an zu der additiven Lösung der Anleitanlage in der Form "eines Pflichtfaches mit eigener Fachsystematik, das durch Bezüge zum Berufsfeld Bundeswehr und zum Fachcurriculum in sich der Anleitungskonzeption gerecht wird"<sup>55)</sup>, während er das oben beschriebene Modell des "Gesellschaftswissenschaftlichen Zentrums", mit einer Einbeziehung einzelner Bausteine aus den vier Fächergruppen in das jeweilige Fachcurriculum, nicht favorisierte<sup>56)</sup>.

In einer Beschlußvorlage dieses Senatsausschusses für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 ist die Entscheidung zugunsten eines Wahlpflichtfaches für die gesellschaftswissenschaftliche Komponente der Anleitung endgültig gefallen<sup>57)</sup>, auch wenn dort - entsprechend der Konzeption des "Hochschuldidaktischen Zentrums" - die einführende und vertiefte Beschäftigung in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fach vor allem den Zweck verfolgt, "die integrative und interdisziplinäre Mitarbeit an Projekten (die einen Ausschnitt aus der Berufswirklichkeit antizipieren) so vorzubereiten, daß die Studenten in der Lage sind, Praxisprobleme in ihrer gesellschaftlichen und politischen Dimension einzuschätzen, Methodenprobleme der Gesellschaftswissenschaften zu verstehen, und die Ergebnisse gesellschaftswissenschaftlicher Forschung auf ihre Beiträge zur Problemlösung zu untersuchen. Die so begründete Fähigkeit zur Verständigung und Zusammenarbeit mit gesellschaftswissenschaftlichen Fachvertretern soll nach Möglichkeit in Projekten der Fachbereiche erprobt



und eingeübt werden"<sup>58)</sup>.

Die somit zumindest auf Projektebene intendierte Integration von Fachstudium und Anleitung bzw. eines oder mehrerer Wahlpflichtfächer der gesellschaftswissenschaftlichen Komponente der Anleitung - und somit die mittelbar integrative Form der Anleitung, für die in der genannten Beschlußvorlage zugleich Projektempfehlungen für die Fachbereiche wie für die Fachvertreter der Gesellschaftswissenschaften ausgesprochen werden<sup>59)</sup> - wird allerdings keineswegs von allen Fachbereichen akzeptiert, und in einem Minderheitenvotum des Fachbereichs Luft- und Raumfahrttechnik zur Beschlußvorlage werden Projekte für unzumutbar erklärt<sup>60)</sup>, so daß sich auch in diesem Punkt eine zwischen den Fachbereichen recht unterschiedliche Entwicklung und Ausgestaltung der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung andeutete.

Die schon im Gründungsausschuß der HSBW München festzustellende Konzeptionslosigkeit bei der Wahl des für die gesellschaftswissenschaftliche Komponente der Anleitung benötigten Fächerkanons setzte sich auch im Senatsausschuß "Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums" fort.

Zunächst standen in der ersten Sitzung dieses Ausschusses die Fächer Politikwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Pädagogik zur Diskussion<sup>61)</sup>.

Während sich dann für die - eben kaum zu bestreitende - "erziehungswissenschaftliche Komponente" sehr schnell ein lernzielorientiertes und auch in seiner organisatorischen Form der Partizipationsnorm zumindest nicht widersprechendes Konzept als konsensfähig und realisierbar herausstellte<sup>62)</sup>, kam zu den oben angeführten

Fächern der 1. Sitzung - entsprechend einer Vorlage des Hochschuldidaktischen Zentrums<sup>63)</sup> und einer Funktionsbeschreibung der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in der angeführten Beschlußvorlage des Senatsausschusses<sup>64)</sup> - "Technik" zunächst als Arbeitsbegriff hinzu<sup>65)</sup>.

Die Fächer Psychologie und Soziologie werden vom Ausschuß gewünscht, und ein Angebot im Fach Geschichte ist wahrscheinlich<sup>66)</sup>, Lehrgebiete wie "Sachen und Verwaltungsrecht", "Planungs- und Entscheidungsprozesse in öffentlichen Verwaltungen", "Arbeitspsychologie und Betriebspsychologie" sowie das Fach Philosophie werden dazu noch vorgeschlagen<sup>67)</sup>.

In der darauffolgenden Sitzung werden nach einer Diskussion über die Inhaltsstrukturen der angebotenen Fächer die Fächer Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Geschichte, Pädagogik sowie "Technik und Gesellschaft" für das Lehrangebot der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" im zweiten und dritten Studienjahr beschlossen, und die Einrichtung des Faches Philosophie abgelehnt<sup>68)</sup>; doch zu dem endgültigen Fächer-Kanon der Wahlpflichtfächer, wie er nach dem Stand vom 25.6.1975 lautet, kommen schließlich noch "Öffentliches Recht" und "Christliche Gesellschaftslehre" hinzu, und das Fach Geschichte wird spezifiziert auf "Neuere- und Zeitgeschichte"<sup>69)</sup>.

Läßt sich aus den Protokollen der Sitzungen des Senatsausschusses "Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums" - mit Ausnahme der Diskussion des Fächerkanons, die wieder, wie im Gründungsausschuß, ohne Bezug zu den allgemeinen Lernzielen und nur mit geringer Reflexion der drei Situationsebenen erfolgte - wenig über die inhaltliche Ausgestaltung der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung ausmachen, so kann diese detailliert an Hand des "Informations-

papiers erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums", wie es aufgenommen wurde in die Informationsmappe für die Studienanfänger des Studienjahrganges 1975<sup>70)</sup>, erläutert werden.

#### 4.2.1.3. Das Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums"

Art und Zielsetzung der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente des Fachstudiums" werden in diesem Informationspapier verkürzt auf die Teilnahme an gesellschaftswissenschaftlichen - "auch interdisziplinären - Fachveranstaltung und/oder an Projekten"<sup>71)</sup>, um damit den Studenten in die Grundfragen der Gesellschaftswissenschaften einzuführen und ihm in die Lage zu versetzen, "Probleme der eigenen Berufspraxis auch in ihrer gesellschaftlichen und politischen Dimension einschätzen zu können"<sup>72)</sup>.

Im Gegensatz zu Art, Zielsetzung und Inhalt der "erziehungswissenschaftlichen Komponente des Fachstudiums", die als "Orientierungshilfe" sich sowohl auf die Studien- wie die Offizierssituation bezieht und praxisnah, an Hand zentraler Thematiken der angebotenen Fächer Pädagogik, Psychologie und Soziologie, über Kleingruppenarbeit zur Durchführung von Projekten führt<sup>73)</sup>, wird die "gesellschaftswissenschaftliche Komponente" aufgegliedert in Fächer, die einmal nur bedingt auf der Ebene von "Vertiefungen" und "Projekten" Querverbindungen untereinander aufweisen<sup>74)</sup> - sofern Projekte überhaupt intendiert sind<sup>75)</sup> - und zum anderen kaum Probleme der späteren Berufspraxis auf ihre gesellschaftliche und politische

Dimension hin problematisieren<sup>76)</sup>.

Zwar wird durch die Auswahl und Bestimmung der jeweiligen Inhaltsfelder der Bezug zur "Offizierssituation" bzw. zum Berufsfeld "Bundeswehr" mehr oder weniger stark gewichtet sichtbar<sup>77)</sup>, doch stehen die Inhalte isoliert von allgemeinen Lernzielen und ohne Begründungszusammenhang, so daß sie z.T. nur die "Belange der Streitkräfte" in der gesellschaftswissenschaftlichen Komponente der Anleitung widerspiegeln<sup>78)</sup> und zum Teil die Wissenschaftssystematik des jeweiligen Faches<sup>79)</sup>.

Die Sprache von "Curricula" der einzelnen Wahlpflichtfächer<sup>80)</sup> kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich hierbei keineswegs um Curricula handelt, die auf der Grundlage von Situationsanalysen und bildungspolitischen Optionen zur Formulierung von allgemeinen und fachspezifischen Lernzielen gelangen, sondern es erscheint viel eher, daß bei der Themenauswahl wie deren Begründung privates Gutdünken der betreffenden Lehrstuhlinhaber und Wissenschaftssystematik an die Stelle von Curriculumentwicklung und praktischen Diskurs trat.

Da die Entwicklung der "Curricula" der Fächer der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung noch nicht abgeschlossen ist<sup>81)</sup>, gilt es zunächst die Inhaltsbereiche der einzelnen Fächer daraufhin zu prüfen, inwieweit Inhaltsbereiche der "Offizierssituation", wie sie z.B. im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften aufgeführt sind, ohne erkennbaren Bezug zu den allgemeinen Lernzielen rein formal übernommen werden und dann - ihres potentiell dysfunktionalen Charakters beraubt - ohne Zusammenhang mit den allgemeinen Lernzielen lediglich den funktionalen Part der "Berücksichtigung der Belange der Streitkräfte" spielen.

Für das Fach "Politikwissenschaft" - systematisiert nach Internationale Beziehungen, Regierungssysteme und Politische Theorie<sup>82)</sup> - ist zu konstatieren, daß - immer in Bezug gesetzt zu den Inhalten der "Offiziers-situation" im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - sowohl die Problematik von "Militär und Gesellschaft", von "Sicherheitspolitik" und "Kriegs-verhinderung" wie auch die von "partizipatorischer und formaler Demokratie" aufgeführt ist<sup>83)</sup>; dabei fällt allerdings auf, daß in der Themenauswahl einseitig stark auf die Bundeswehrsituation abgestellt wird - von den 10 Vorschlägen für Vertiefungskurse im 6. und 7. Trimester beziehen sich 5, teilweise in wörtlicher Übernahme entsprechender Formulierung im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften<sup>84)</sup>, eben auf diese Situation -, während die Thematiken zu politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen und den sich daraus für Partizipation ergebenden Gefahren und Chancen nicht in der Deutlichkeit und Ausführlichkeit übernommen werden<sup>85)</sup>; der Wegfall der Thematiken "Friedensforschung" und "Rüstungsbe-grenzung und Abrüstung"<sup>86)</sup> wie andererseits die Projektvorschläge "Beschlußfassung über ein neues Waffensystem" und "Entscheidungsprozeß über einen Garnisonsstandort"<sup>87)</sup> weisen zumindest auf eine Tendenz zur Dominanz der "Belange der Streitkräfte" in einer Weise, in der die Funktion des Faches Politikwissen-schaft im Rahmen der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung auf die für das militärische System funk-tionalen Elemente beschränkt wird.

Das Fach "Öffentliches Recht" differenziert nach den Grundkursveranstaltungen, die sich auf eine "Ein-führung in die Rechtsordnung", auf "Grundfragen der allgemeinen Staats- und Verfassungslehre", auf die "Verfassungsgeschichte der Neuzeit" und das "Öffent-



liche Recht der Bundesrepublik" beziehen, nach "Wehrrecht", "Öffentliches Recht" und "Völkerrecht"<sup>88)</sup>, und weist damit einen stärkeren Bezug zur "Offizierssituation" auf<sup>89)</sup>; da sich dieses Fach nicht zur Vermittlung juristischer Einzelfakten versteht, sondern mit rechtlichen Denkweisen und Problemen vertraut machen will<sup>90)</sup>, versucht es auch über den militärischen Bereich hinaus "staatsbürgerliche Orientierungshilfen"<sup>91)</sup> zu geben, wobei versucht wird, einerseits "die rechtlichen Beziehungen zum konkreten Studienfach aufzuzeigen"<sup>92)</sup>, wie andererseits an konkreten Fällen anzuknüpfen<sup>93)</sup>; damit wird sowohl vom methodischen Vorgehen her - d.i. Praxisnähe und Anknüpfen an den Kategorien "Erfahrung" und "Interesse" - wie auch teils vom Inhalt her den Überlegungen, soweit sie sich im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften auf rechtliche Aspekte beziehen, Rechnung getragen; allerdings kann dieser Sachverhalt wie auch die Vertiefungsebene "Völkerrecht" - mit den Thematiken "Kriegsverhütungsrecht und die UNO-Praxis" und die Projektvorschläge "KSZE und MBFR"<sup>94)</sup> - nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch dieses Fach - betrachtet man z.B. den Wegfall der Partizipationsnorm ("Modelle der Mitbestimmung", "Grundzüge des Betriebsverfassungsgesetzes und des Personalvertretungsgesetzes")<sup>95)</sup>, das Fehlen der Elemente "Staatsstreich und Widerstandsrecht"<sup>96)</sup> und "Wehrverfassung vor dem Hintergrund des GG"<sup>97)</sup>, wie andererseits die Projektvorschläge "Auswahl eines Garnisons-Standortes", "Radikale im öffentlichen Dienst", "ethische und rechtliche Aspekte der Wehrdienstverweigerung", "Militär-Rüstung-Wirtschaft ('Einführung eines neuen Waffensystems')"<sup>98)</sup> - sehr wohl den "Belangen der Streitkräfte" überproportional Rechnung trägt und durch den Wegfall potentiell dysfunktionaler Elemente auch in einer gewissen Distanz zu den allgemeinen Lernzielen steht.



Für das Fach "Neuere und Zeitgeschichte" ist zu konstatieren, daß es sich einmal darauf bezieht, dem Offizier wie dem Studenten für seine Tätigkeit nach Ausscheiden aus der Bundeswehr eine "sowohl berufs- als auch staatsbürgerlichbezogene Grundunterrichtung"<sup>99)</sup> zu geben, wobei durch die Ausdifferenzierung in die Lehreinheiten "Geschichte der Bundesrepublik Deutschland", "Geschichte der internationalen Beziehungen im 20. Jahrhundert unter besonderer Berücksichtigung der Sicherheitsproblematik" und "Geschichte der gesellschaftlichen und politischen Rolle von Streitkräften"<sup>100)</sup>, der allgemeinen Beschreibung der Offizierssituation unter historischer Betrachtung Rechnung getragen wird<sup>101)</sup>; so bezieht sich der überwiegende Teil der für das 6. mit 8. Trimester angegebenen Thematiken auf das Berufsfeld Bundeswehr<sup>102)</sup>, wobei der Bezug zu Inhaltsfeldern des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften allerdings kaum oder nur partiell<sup>103)</sup> herzustellen ist.

Da Beschreibungen für Projekte fehlen, kann obige Kritik nicht aufgehoben oder konkretisiert werden; es zeigt sich aber gerade an dem Beispiel des Faches Geschichte, wie bei Vermeidung der Formulierung von fachspezifischen und allgemeinen Lernzielen ein Fach - in der Form eines Wahlpflichtfaches - wie auch bestimmte Inhalte in der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung einen Platz einnehmen, nur weil das "Berufsfeld des Offiziers" zum zentralen Inhaltsbezug kreiert wird; es zeigt sich aber auch, wie bei Vermeidung der Formulierung von allgemeinen Lernzielen, trotz in etwa identischer Situationsbeschreibung mit dem dem Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, z.T. völlig andersartige Thematiken zum Tragen kommen als bei der Erstellung eines Curriculum.

Das Wahlpflichtfach "Technik und Gesellschaft" ist in erster Linie konzipiert für Studenten sozialwissen-

schaftlicher Fächer und findet seine Begründung ausschließlich in der Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit, die "in hohem Maße von sozialen und technischen Vorgängen sowie der Wechselbeziehung zwischen sozialem und technischem Wandel bestimmt"<sup>104)</sup> ist.

Entsprechend dieser Begründung ist ein direkter Bezug zur Offizierssituation erst auf der Projekt-Ebene ersichtlich - "Projekte, welche die Interdependenz zwischen Technik, Gesellschaft, Umwelt und Ressourcen aufweisen (auch case-study aus dem militärischen Bereich möglich)"<sup>105)</sup> -, und der inhaltliche Bezug zum Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften wird explizit einzig im Bereich von "Ambivalenz des technischen Fortschritts" hergestellt<sup>106)</sup>, partiell auch durch "Systemtheorie" und "Arbeitswissenschaft" zu den Inhaltsfeldern der personal- und materialverwaltenden Tätigkeit des Offiziers<sup>107)</sup>; eine Problematisierung von "technischer Intelligenz" fehlt aber ebenso wie Querverbindungen zu den übrigen Fächern der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - mit Ausnahme des Vorschlags einer "Ringvorlesung der beteiligten Fächer zu übergreifenden Fragen im Problemfeld Technik und Gesellschaft" an Stelle eines Projekts im 8.Trimester<sup>108)</sup>; ansonsten gleichen die Themenvorschläge, wenn sie auf der Vertiefungsebene auch stärker praxisbezogen sein sollen<sup>109)</sup>, einer Einführung in Systemtheorie, Technikgeschichte und Arbeitswissenschaft, deren Zusammenhang mit den allgemeinen Lernzielen nur sehr abstrakt herzustellen ist<sup>110)</sup>.

Das für das Fach "Neuere und Zeitgeschichte" Gesagte gilt auch hier, wobei noch hinzuzufügen ist, daß in der Konzeption dieses Faches für Studenten sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen - und es bedarf noch der Überprüfung, ob diese tatsächlich von dieser

Konzeption Gebrauch machen - die Chance einer gesellschaftswissenschaftlichen Dimensionierung von technisch-naturwissenschaftlichen Fragestellungen, die sich aus dem konkreten naturwissenschaftlich-technischen Fachstudium ergeben, nicht genutzt wurde.

Haben sich die bisher aufgeführten Fächer mehr oder weniger stark gewichtet auf jene Lerninhalte im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften bezogen, welche bei der Beschreibung der "Offizierssituation" der Planung und Durchführung von Ausbildungsprozessen zugeordnet werden, so wird vom Themenkatalog des Wahlpflichtfaches "Wirtschaftswissenschaft" die "Offizierssituation" nur soweit berührt, als die Personal und Material verwaltende Tätigkeit des Offiziers zum Gegenstand dieses Faches gemacht wird<sup>111)</sup>; der Bezug dieser Tätigkeit zu den übergeordneten Bestimmungsgrößen bei der Beschreibung der Offizierssituation<sup>112)</sup> und deren Kontamination mit den übrigen Lerninhalten der "Offizierssituation" ist im Themenkatalog dieses Faches allerdings nicht erkennbar, außer man reduziert die Idee und Praxis der "Inneren Führung" auf die erfolgreiche Anwendung der Kenntnisse von "Betriebs- und Arbeitspsychologie"<sup>113)</sup>.

Indem die Lehrveranstaltungen dieses Wahlpflichtfaches darauf zielen, dem Studenten "einen abgerundeten Überblick über die Wirtschaftswissenschaften"<sup>114)</sup> zu vermitteln, muß notwendiger Weise "Wissenschaftssystematik" an die Stelle von "Praxisnähe" und "Exemplarischem" treten, so daß der Themenkatalog dieses Faches dann praktisch einen - um seine gesellschaftswissenschaftliche Dimension beraubten - Abklatsch des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften dar-

stellt und bis zur Projektebene auch keine Querverbindungen zu anderen Fächern der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung aufweist<sup>115)</sup>.

Der Vorschlag interdisziplinärer Projekte und integrierter Lehrveranstaltungen wie "Erstellung eines Mitbestimmungsmodells", "Erarbeitung eines Umweltschutzprogramms" und "Wirtschaftliche Entscheidungen und soziale Umwelt (Humanisierung der Arbeit, Umweltschutz, Sozial costs)"<sup>116)</sup> - in Anlehnung an ähnliche Formulierung der Lerninhaltsbeschreibung der Berufssituation (!) des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften<sup>117)</sup> - steht wegen des völligen Fehlens eines Zusammenhangs mit den vorausgehenden Inhalten dieses Wahlpflichtfaches nicht nur im Geruch, als Alibi für die Erfüllung der Anleitungintention zu fungieren, sondern dürfte diese in der Tat auch nicht erfüllen. Betrachtet man die Lernziele und -inhalte für die Personal- und Material verwaltende Tätigkeit der "Offizierssituation"<sup>118)</sup>, so ist weder die Funktion dieses Faches - als Wahlpflichtfach, das sich zudem in vier Schwerpunkte gliedert -<sup>119)</sup> für die spätere berufliche Tätigkeit des Offiziers einsichtig, noch die Aufnahme in die gesellschaftswissenschaftliche Anleitung verständlich<sup>120)</sup>.

Abweichend von den bisher vorgestellten Wahlpflichtfächern wird im Wahlpflichtfach "Christliche Gesellschaftslehre" versucht, dieses Fach sowohl durch die Fragen nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen wie durch den Bezug zu beruflichen Praxisproblemen in ihrer gesellschaftlichen und politischen Dimension zu begründen<sup>121)</sup>.

Ziel der Lehrveranstaltungen dieses Faches ist nicht eine vollständige oder teilweise systematische Wiedergabe der Teildisziplinen von Theologie, "sondern

theologisch-ethische Aspekte der Natur- und Sozialwissenschaften im allgemeinen sowie der Ausbildung und Aufgabenstellung des Offiziers im besonderen zur Sprache zu bringen<sup>122)</sup>".

Diesem Begründungszusammenhang entsprechend weist der Themenkatalog schon auf der Grundkursebene die Mehrdimensionalität des Ansatzes auf - z.B. "Entstehung, Begründung und Wandel sittlicher Normen: philosophische, soziologische, psychologische und theologische Aspekte"<sup>123)</sup> -, die sich in den Vertiefungsebenen fortsetzt - z.B. "Der Mensch und seine Umwelt (Natur und Technik)", "Technisches 'Können' und menschliche Verantwortung: Fortschritt und Planung als ethisches Problem", "Einführung in die Wirtschaftsethik" oder "Aspekte einer verantwortlichen Gestaltung des Staates, Kirche, Demokratie" und "Die Mitverantwortung der Christen für die politische und gesellschaftliche Entwicklung nach 1945"<sup>124)</sup> - und schließlich in einer großen Anzahl von Projekten und Vertiefungsveranstaltungen mündet, die teils interdisziplinär - z.B. "Rechtliche und ethische Aspekte der Wehrdienstverweigerung (mit Recht)", "Eigentum und Mitbestimmung als ethische Probleme der Wirtschaftsordnung (mit Wirtsch.Wiss.) -, teils fachdisziplinär - z.B. "Aufgaben und Grenzen staatl.Gewalt: Frieden und Krieg, Widerstandsrecht", "Leistung und Humanisierung der Arbeitswelt", "Verantwortung gegenüber der Dritten Welt" und "Erarbeitung moraltheologischer Kriterien zur militärspezifischen Problematik von Befehl und Gehorsam"<sup>125)</sup> - vorgeschlagen werden.

Aus dem Themenkatalog dieses Wahlpflichtfaches wie aus dessen Begründung wird die Funktion einer gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - hier des speziellen Faches "Christliche Gesellschaftslehre" -



sowohl im Hinblick auf die zu antizipierende Tätigkeit als Offizier wie auch auf die als Wirtschaftsingenieur, Elektrotechniker oder Informatiker - und damit implizit der jeweilige Bezug zu dem betreffenden Fach - nicht erst auf der "Projekt-Ebene" deutlich; es zeigt, wie - unter Außerachtlassung von strenger Fachsystematik, an Hand von Fragestellungen einer künftigen Berufspraxis - das eigentliche Hauptfachstudium gesellschaftswissenschaftlich zu dimensionieren ist.

Der Themenkatalog des Faches "Christliche Gesellschaftslehre" weist dabei zumindest eine partielle Übereinstimmung mit den fachspezifischen Lerninhalten der Offizierssituation des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften auf - "Sozialstaatspostulat, Eigentumsordnung", "Wirtschaftsverfassung"<sup>126)</sup>, "Einkommens- und Vermögensverteilung in Industriegesellschaften", "Probleme und Grenzen wirtschaftlichen Wachstums im Hinblick auf die Entfaltung menschlicher Lebensqualität"<sup>127)</sup> (Fragen einer Wirtschaftsethik) und "Wehrverfassung vor dem Hintergrund des GG", "Staatsstreich und Widerstandsrecht", "Selbstverständnis des Soldaten"<sup>128)</sup> (Fragen einer politischen Ethik) - und hebt vor allem in den Thematiken, in denen es um das "Verhältnis Kirche bzw. Christentum und Gesellschaft in historischer Sicht"<sup>129)</sup> geht, die verantwortliche Mitgestaltung, d.h. die Partizipationsnorm, als ethisches Problem hervor, womit auch ein Bezug zu den allgemeinen Lernzielen wie "Übernahme von Verantwortung", "Zivilcourage" und "Solidarität" - und nicht zuletzt zu "Partizipation" - hergestellt wird.

Indem das Fach Christliche Gesellschaftslehre auch theologisch-ethische Probleme der Ausbildung und Aufgabenstellung des Offiziers thematisiert, wird die Lücke der "affektiven Dimension", die einige Kritiker



in der Konzeption der Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr feststellten<sup>130)</sup>, zumindest etwas geschlossen, und neben das Ziel der Erreichung sozialkybernetischer Kompetenz tritt die Ausgestaltung der "affektiven Dimension". Wird somit der Aspekt der "verantwortlichen Mitgestaltung" von Partizipation erst über das Fach "Christliche Gesellschaftslehre" sichtbar und im Curriculum wirksam, dann übernimmt dieses Fach - oder besser, kann dieses Fach übernehmen - die Funktion zur Erfüllung des dritten Zielbereichs von Partizipation, nämlich von Engagement und der diesem Bereich untergeordneten allgemeinen Lernziele, die über die in den für die Offiziersssituation formulierten fachspezifischen Lernzielen wegen deren eindeutiger Betonung kognitiver Fähigkeiten sonst nur schwer zu erreichen wären<sup>131)</sup>.

Indem dieses Fach als einziges in verstärktem Maße auf die unter "Engagement" fallenden allgemeinen Lernziele zielt und von der Themenabfolge wie -stellung die unter Kommunikation fallenden Lernziele implizit berücksichtigt, ist im Blick auf die angesprochenen Themenbereiche zu vermuten, daß sich innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, so wie sie im untersuchten Informationspapier vorgefunden wird, einzig und allein das Fach Christliche Gesellschaftslehre nicht allein funktional für das militärische System, sondern - zumindest in Grenzbereichen - auch dysfunktional verstehen kann<sup>132)</sup>; dafür spricht auch die Aufnahme der Problematik von "Krieg und Frieden"<sup>133</sup> und "Menschliches Leben als ethisches Problem"<sup>134)</sup> in den Themenkatalog, um dem Soldaten - wie Heinrici bemerkt - "im Für und Wider um Beibehaltung und Einsatz organisierter bewaffneter Macht das Soldatsein so schwer wie nötig (zu, d.Verf.) machen"<sup>135)</sup>.

Daß diese Fragen gerade im Fach "Christliche Gesell-

schaftslehre" ihren Platz finden, ist natürlich durch den Problembereich "Ethik" und dem Verständnis von Theologie als einer auch "kritischen Funktion" begründet<sup>136)</sup>, dennoch scheint sie hier auch eine Alibifunktion einzunehmen und eine gewisse "Narrenfreiheit" zu genießen, wenn dieses Fach kompensieren muß, was in den anderen Fächern ausgespart wird, und damit der Eindruck erweckt wird, als würden sich in den anderen Wahlpflichtfächern unter dem Gesichtspunkt der Ethik und Verantwortung die Fragen nach Krieg und Frieden nicht stellen; in diesem Fach scheint es statthaft zu sein, nach dem Sinn und Zweck des Militärs, des Krieges, zu fragen, um sich diese Fragen in anderen Fächern nicht stellen zu müssen.

Indem die Frage nach dem soldatischen Selbstverständnis im Zeitalter von Massenvernichtungswaffen und die Frage nach Krieg und Frieden aber auf der individuellen, moralischen Ebene gestellt wird, erscheint das eigene Handeln zwar nur unter dem Aspekt der Kriegsverhinderung für moralisch gerechtfertigt, aber da in den anderen Fächern eine Analyse der Abschreckungskonzeption und ihrer Prämissen -im Hinblick auf eine globale Friedenssicherung mit weniger oder ohne Militär- kaum erfolgt, wird die eigene Bedingtheit für eine Transzendierung von Abschreckung zum Zwecke positiver Friedenssicherung bestenfalls wieder individuell moralisch gestellt, aber nicht als zu analysierende sicherheits- und gesellschaftspolitische Relevanz.

#### 4.2.1.4. Das Lehrveranstaltungsangebot des Studienjahres 1975/76 in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung<sup>137)</sup>

Im folgenden Kapitel wird Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen

Anleitung, wie sie aus dem Vorlesungsangebot "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums" des Studienjahres 1975/76 abzulesen ist<sup>138)</sup>, gemessen an Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wie sie im vorhergehenden Kapitel im "Informationspapier" analysiert wurde - quasi als deren Realisierung. Wegen des weitgehenden Fehlens von Lernzielformulierungen erstreckt sich der Vergleich überwiegend auf die Realisierung der im "Informationspapier" angegebenen Inhaltsbereiche der einzelnen Fächer. Die im Kapitel 4.2.1.3. erfolgte Analyse der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung des "Informationspapiers" im Vergleich mit den sich aus der Offizierssituation des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften ergebenden Zielen und Inhalten einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung bleibt dabei unberührt und wird nur dort korrigiert, wo sich tatsächlich durch das Vorlesungsangebot eine Revision der im "Informationspapier" gegebenen Zielsetzungen und Inhaltsfelder in Verbindung mit der Analyse von "Informationspapier" und "Offizierssituation" ergibt.

In dem vom Arbeitsbereich Sozialwissenschaften der HSBw München verfaßten Vorlesungsverzeichnis "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975"<sup>139)</sup> wird für die erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, anhand der Ringvorlesung "Aspekte zum Begriff Lernen aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sicht", ein kurzer Hinweis über Sinn und Ziel der erziehungswissenschaftlichen Anleitung gegeben<sup>140)</sup>. Demnach ist Ziel der erziehungswissenschaftlichen Anleitung die exemplarische Verdeutlichung und praxisnahe Vermittlung der "mit dem jeweiligen Fachstudium gegebenen,

fachübergreifenden Lernziele<sup>141)</sup>, die sich auf die drei Tätigkeitsfelder des Studenten, des Offiziers und die berufliche Tätigkeit beziehen<sup>142)</sup>.

Der im "Informationspapier" gegebenen zweiten und dritten Zielsetzung einer erziehungswissenschaftlichen Anleitung<sup>143)</sup> wird hier insoweit Genüge getan, als der Begriff "Lernen" praxisnah, interdisziplinär aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sicht thematisiert wird<sup>144)</sup>, im 2.Trimester anhand von Lern- und Erziehungszielen, die der beruflichen Tätigkeit entnommen sind, Lernzielprobleme sowie das Verhältnis von Lernen und Erziehen<sup>145)</sup> und im 3.Trimester allgemeine, für erzieherische Aufgaben wie die berufliche Praxis wesentliche Lernziele behandelt werden<sup>146)</sup>.

Doch ist zu konstatieren, daß zum einen nirgendwo im erziehungswissenschaftlichen Vorlesungsangebot ein allgemeines und fachübergreifendes Lernziel formuliert ist - es sei denn, man versteht unter einem allgemeinen Lernziel, wie dies in der Erklärung zur Ringvorlesung "Aspekte zum Begriff Lernen aus pädagogischer, psychologischer und soziologischer Sicht" geschieht, den Begriff "Lernen"<sup>147)</sup>; zum anderen ist dieses "Lernziel" weder - als zu realisierendes - Ziel der erziehungswissenschaftlichen Anleitung<sup>148)</sup> noch dürfte es, nimmt man den Begriff "Lernen" zur Thematik, durch die Form der wissenschaftlichen Veranstaltung<sup>149)</sup> zu mehr als zur Vermittlung von Kenntnissen führen.

Daraus ergibt sich der zweite Ansatzpunkt für Kritik, da durch die Form der Ringvorlesung - und diese ist für die Fachbereiche Elektrotechnik, Informatik und Luft- und Raumfahrttechnik für die ersten zwei Trimester des ersten Studienjahres eine Pflichtveranstaltung<sup>150)</sup> - im dritten Trimester wird sie für diese Fachbereiche angeboten und zwar, wie für die Fachbe-

reiche Bauingenieur- und Vermessungswesen, Pädagogik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften schon ab zweiten Trimester<sup>151)</sup>, alternativ zu Kleingruppenveranstaltungen<sup>152)</sup> - der ersten Zielsetzung einer erziehungswissenschaftlichen Anleitung wie sie im "Informationspapier" formuliert ist<sup>153)</sup>, nur ungenügend Rechnung getragen wird, zumal gerade in jenen Studiengängen, in denen sowieso Kleingruppenveranstaltungen - im Blick auf die hochschuldidaktische Zielsetzung - unterrepräsentiert sind<sup>154)</sup>.

Inwieweit diese Ringvorlesung - im 2. und 3. Trimester wird sie unter dem Titel "Aspekte zum Begriff Lernen aus pädagogischer und soziologischer Sicht"<sup>155)</sup> fortgeführt - ab dem 2. Trimester eine spezifische Ausrichtung auf die Studiensituation und die künftige berufliche Tätigkeit von Studenten naturwissenschaftlicher Studiengänge wie Elektrotechnik, Informatik und Luft- und Raumfahrttechnik erfährt, ist aus den Vorlesungsverzeichnissen nicht zu entnehmen.

Dagegen weisen die Kleingruppenveranstaltungen "Bedingungen des Lernens"<sup>156)</sup> - als Projektarbeit mit Tutoren in Form von Textarbeiten und praktischen Übungen "zum Problem der Kognition und der sozialen Einflüsse auf das Lernen"<sup>157)</sup> - im 2. Trimester und im 3. Trimester "Ausgewählte Probleme der Pädagogischen Psychologie"<sup>158)</sup> - als Projektarbeit mit Tutoren, in der sich die Studenten einmal anhand eines Textes mit lehrmethodischen Problemen befassen und zum anderen "ein konkretes Thema aus dem Bereich des Zugführer- oder Chef-Unterrichts methodisch"<sup>159)</sup> aufbereiten - darauf hin, daß Anleitung auch als "Orientierungshilfe"<sup>160)</sup> verstanden wird, in der die eigenen Erfahrungen der Studiensituation sowie die zu antizipierenden Tätigkeiten der zukünftigen Verwendung als Offizier zu den Inhalten der erziehungswissenschaftlichen Anleitung gehören.



Für die gesellschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen wird in den Vorlesungsverzeichnissen des Studienjahres 1975/76 weder eine Zielbestimmung bezüglich der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" der Anleitung noch bezüglich der einzelnen Fächer innerhalb der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" gegeben, sondern die Zielsetzung der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" bzw. der einzelnen Fächer in dieser ist aus den je mehr oder weniger ausführlich erläuterten Inhalts- und Zielangaben der gesellschaftswissenschaftlichen Veranstaltungen zu eruieren<sup>161)</sup>.

Generell ist zunächst zu bemerken, daß nur in einem der angebotenen Fächer ein Projektstudium im 8. Trimester vorgeschlagen wird<sup>162)</sup> und eine interdisziplinäre Veranstaltung einzig in den Fächern Geschichte und Politikwissenschaft über "Probleme der deutschen Wiederbewaffnung"<sup>163)</sup> aufgeführt wird, während die Grundkurs- und einführenden Veranstaltungen der einzelnen Fächer sich in der Thematik weitgehend - zumindest was die Fächer Politikwissenschaft, Neuere und Zeitgeschichte, Christliche Gesellschaftslehre und Öffentliches Recht betrifft und soweit diese durch die vorhandene Lehrkapazität angeboten werden können - mit den im "Informationspapier" formulierten Thematiken der Grundkursphase decken.

Im einzelnen ist, unter Zugrundelegung der für die Fächer im "Informationspapier" genannten Zielsetzung und Themenschwerpunkte und unter Berücksichtigung der in Kap. 4.2.1.3. angestellten Analyse, für die einzelnen Fächer zu konstatieren:

Das Lehrveranstaltungsangebot für das Studienjahr 1975/76 des Faches Politikwissenschaft deckt auf der Grundkursebene sowohl den Grundbereich "Regierungs-



systeme und politischer Prozeß in der Bundesrepublik Deutschland"<sup>164</sup>) durch die Veranstaltungen "Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland I, Sozioökonomische Rahmenbedingungen des politischen Systems"<sup>165</sup>) und "Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland II, Verfassung, politischer Institutionen, Willensbildungsprozeß"<sup>166</sup>) wie den Grundbereich "Einführung in die Internationalen Beziehungen unter bes. Berücksichtigung der BRD"<sup>167</sup>) durch die Veranstaltungen "System und Prozeß der Außenpolitik der USA - Einführung in die Internationalen Beziehungen"<sup>168</sup>), "Einführung in die Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland"<sup>169</sup>) und "Strukturen und Politik der Nordatlantischen Allianz (NATO) - Integration im internationalen System"<sup>170</sup>) ab.

Die Vertiefungsveranstaltungen im 6., 7. und 8. Trimester des Grundbereiches "Regierungssysteme" wie "Funktionen des Staates in westlichen Industriegesellschaften"<sup>171</sup>), "Gesellschaftsordnung und politisches System der DDR"<sup>172</sup>), "Kann die Bundesrepublik noch parlamentarisch regiert werden?"<sup>173</sup>) und "Bestimmungsgrößen und Verfahrensregeln der Kommunalpolitik"<sup>174</sup>) entsprechen ebenfalls den im "Informationspapier" angegebenen Thematiken<sup>175</sup>), wobei allerdings Spezialisierungen zur "innenpolitischen Rolle des Militärs" und zum Verhältnis von "Militär und Gesellschaft"<sup>176</sup>) weitgehend - als einzige diesbezügliche Veranstaltung kann das Seminar "Probleme der deutschen Wiederbewaffnung"<sup>177</sup>) gelten - und Veranstaltungen zur politischen Soziologie<sup>178</sup>) gänzlich fehlen.

Die Vertiefungsveranstaltungen des Grundbereiches "Internationale Beziehungen" wie "Zwischen Konfrontation und Kooperation: KSZE und MBFR"<sup>179</sup>), "Interesse und Konflikt im Internationalen System"<sup>180</sup>) und "Stand und Entwicklung der Integration Westeuropas - Zur

Theorie internationaler Integration"<sup>181)</sup> basieren ebenfalls auf den im "Informationspapier" vorgesehenen Vertiefungskursen<sup>182)</sup>, wobei der dort vermerkte Wegfall der Thematik "Friedensforschung" auch nicht aufgehoben wird und die Problembereiche von "Rüstung und Abrüstung"<sup>183)</sup> und "Entstehung und Steuerung von Konflikten"<sup>184)</sup> nur partiell berührt werden<sup>185)</sup>.

Die Vertiefungsvorschläge des "Informationspapiers" "Normative Demokratietheorie"<sup>186)</sup> und "Empirische Demokratietheorie"<sup>187)</sup> werden durch die Veranstaltungen "Normative Demokratietheorie"<sup>188)</sup> und "Pluralismustheorien"<sup>189)</sup> weitgehend abgedeckt, während die Veranstaltung "Analyse und Kritik der päpstlichen Sozial-Enzykliken"<sup>190)</sup> etwas aus diesem Rahmen fällt und auch nicht in eine durchgehende Veranstaltungsreihe einzugliedern ist, wie dies im "Informationspapier" angekündigt wird<sup>191)</sup>.

Hervorzuheben ist, daß in mehreren Veranstaltungen eine Ausrichtung auf die fachspezifischen Interessen der Hörer und die spätere berufliche Tätigkeit erfolgt - so im Grundkurs "System und Prozeß der Außenpolitik der USA - Einführung in die Internationalen Beziehungen"<sup>192)</sup>, in dem "z.B. ökonomische Faktoren außenpolitischer Entscheidung, militärisch-industrieller Komplex, Militär und Außenpolitik, Kybernetik im außenpolitischen System"<sup>193)</sup> besonders berücksichtigt werden, im Grundkurs "Strukturen und Politik der Nordatlantischen Allianz (NATO) - Integration im internationalen System"<sup>194)</sup>, in der Veranstaltung "Stand und Entwicklung der Integration Westeuropas - Zur Theorie internationaler Integration"<sup>195)</sup> und im Seminar "Bestimmungsgrößen und Verfahrensregeln der Kommunalpolitik"<sup>196)</sup>, in dem ein Bezug zur künftigen

berurlichen Tätigkeit des Bauingenieurs hergestellt werden soll<sup>197)</sup> -, und daß sich zwei Lehrveranstaltungen speziell an die Studenten der Fachbereiche Pädagogik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften wenden<sup>198)</sup>, wodurch ebenfalls eine fachspezifische Ausrichtung zu erwarten ist.

Weiterhin ist für die Lehrveranstaltungen des Faches Politikwissenschaft zu konstatieren, daß insgesamt Probleme der "politischen Ökonomie" und der von Partizipationsmöglichkeiten bzw. deren Einschränkung in größerem Umfange angesprochen werden, als dies aus den Vorschlägen des "Informationspapiers" zu entnehmen ist<sup>199)</sup>, daß darüber hinaus auch die Veranstaltungen, die sich zumindest z.T. aus den "Belangen der Streitkräfte" rekrutieren, im Vergleich zum "Informationspapier" vermindert werden zugunsten einer verstärkten Orientierung an den fachspezifischen Interessen der Studenten, wobei diese Orientierung für das militärische System allerdings durchaus funktional zu sein scheint<sup>200)</sup>.

Immerhin deutet auch die Dominanz von Kleingruppenveranstaltungen (insgesamt 5/6 der angebotenen Trimesterwochenstunden) auf eine die Partizipationsnorm unterstützende didaktische Konzeption hin.

Das Lehrveranstaltungsangebot für das Studienjahr 1975/76 des Faches Öffentliches Recht deckt auf der Grundkursebene durch die Veranstaltungen "Einführung in die Rechtsordnung und Überblick über die Grundfragen der allgemeinen Staats- und Verfassungslehre"<sup>201)</sup> und "Einführung in das Öffentliche Recht auf verfassungsgeschichtlicher Grundlage"<sup>202)</sup> sowohl von der thematischen wie methodischen Gestaltung her die im

"Informationspapier" angegebenen Grundveranstaltungen ab<sup>203)</sup>; allerdings wird der dort als Grundkurs vorge-sehene Themenbereich "Verfassungsgeschichte der Neu-zeit"<sup>204)</sup> in der Form von drei Vertiefungsveranstal-tungen mit dieser Thematik angeboten<sup>205)</sup>, so daß auf der Vertiefungsebene "Öffentliches Recht"<sup>206)</sup> nur die Veranstaltung "Verwaltungsrecht I, (Grundlagen und Grundsätze des Rechts der öffentlichen Verwaltung der Bundesrepublik)"<sup>207)</sup> angeboten wird, während auf der Vertiefungsebene "Wehrrecht"<sup>208)</sup> drei Veranstaltungen, "Wehrrecht I (Grundlagen und Grundsätze des Wehrver-fassungs- und Wehrverwaltungsrechts)"<sup>209)</sup> zweimal und Wehrrecht II (Wehrverwaltungsrecht)"<sup>210)</sup> - letztere in der Form eines Projektstudiums über "das Öffentliche Dienstrecht einschl. Beschwerde-, Disziplinar- und Wehrstrafrecht"<sup>211)</sup> oder über "die Beschaffung und Verwaltung von Sachmitteln in der Bundeswehr"<sup>212)</sup> -, angeboten werden, die mit entsprechenden Formulierungen im "Informationspapier" nahezu identisch sind<sup>213)</sup>. Gleiches gilt es für die Vertiefungsrichtung "Völker-recht"<sup>214)</sup> festzustellen, in der allerdings nur die Veranstaltung "Völkerrecht I (Grundlagen unter be-sonderer Berücksichtigung des Kriegsverhütungsrechts und der UNO-Praxis)"<sup>215)</sup> dreimal angeboten wird, "Völkerrecht II" aber fehlt.

Für das Lehrveranstaltungsangebot des Faches Öffent-liches Recht kann somit konstatiert werden, daß es vor allem in den Vertiefungsrichtungen mit den im "Informationspapier" formulierten Inhaltsfeldern übereinstimmt, welche sich auf die Offizierssituation beziehen und damit den "Belangen der Streitkräfte" Rechnung tragen<sup>216)</sup>, während zumindest die rechtlichen Beziehungen zum konkreten Studienfach unterrepräsen-tiert sind<sup>217)</sup>.

Auffällig beim Lehrveranstaltungsangebot ist die starre Orientierung der Veranstaltungsbezeichnungen an die

Formulierungen im "Informationspapier"<sup>218)</sup>, was darauf schließen läßt, daß die überwiegende Zahl der im untersuchten Zeitraum angebotenen Veranstaltungen mit den gleichen Formulierungen und Inhaltsangaben turnusmäßig angeboten werden wird; die Identität der Veranstaltungsbezeichnungen und Inhaltsangaben - für: "Völkerrecht I" im Herbsttrimester 1975 zwei identische Angebote verschiedener Professoren für Studenten des 7.Trimesters, und das identische Angebot im Frühjahrstrimester 1976 für Studenten des 6.Trimesters<sup>219)</sup>, für: "Wehrrecht I" ein gleichlautendes Angebot im Herbsttrimester 1975 für Studenten des 7.Trimesters und im Frühjahrstrimester 1976 für Studenten des 6.Trimesters von verschiedenen Lehrpersonen<sup>220)</sup> - bestätigt diese Vermutung.

Auch die eindeutige Dominanz von Vorlesungen (insgesamt 22 Trimesterwochenstunden) gegenüber Seminaren (insgesamt nur 5 Trimesterwochenstunden) weist in die Richtung einer verstärkten Verschulung mit fest vorgegebenen Themenbereichen, in denen einerseits die fachspezifischen Interessen der Studenten und die "staatsbürgerliche Orientierungshilfe"<sup>221)</sup>, wie andererseits die hochschuldidaktischen Zielsetzungen zugunsten der für das militärische System funktionalen Aspekte unterrepräsentiert sind, und somit insgesamt den im "Informationspapier" formulierten Zielsetzungen des Faches Öffentliches Recht im Rahmen der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nicht genüge getan wird.

Das Lehrveranstaltungsangebot für das Studienjahr 1975/76 des Faches Neuere und Zeitgeschichte stimmt sowohl auf der Grundkurs- wie der Vertiefungsebene nur bedingt mit den Inhalts- und Zielangaben im "Informationspapier" überein. Einem relativ breitem Angebotsspektrum auf der Grundkursebene, das mit den Veranstaltungen "Einführung in die deutsche Sozialgeschichte des 19. und des beginnenden 20. Jahr-



hunderts"<sup>222)</sup> und z.T. auch "Geschichte der Weimarer Republik"<sup>223)</sup> der Grundkursebene "Einführung in die Grundprobleme der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte"<sup>224)</sup> im "Informationspapier" entspricht und mit den Veranstaltungen "Die Anfänge des bipolaren Systems. Die Internationale Politik 1944/46. Übungen zur Entstehung des 'Kalten Krieges' "<sup>225)</sup> und "Deutschland in der internationalen Politik 1945-48"<sup>226)</sup> im "Informationspapier" vorgesehene Vertiefungsthematiken<sup>227)</sup> auf Grundkursebene behandelt, steht auf der Vertiefungsebene ein relativ schmales Angebot entgegen<sup>228)</sup>.

Davon bezieht sich die Veranstaltung "Deutsche Geschichte 1945-1949"<sup>229)</sup> auf die Grundkursthematik des "Informationspapiers" " Die Bundesrepublik Deutschland, hist. Grundlagen, Entstehung des Grundgesetzes"<sup>230)</sup>, die sie nur zum Teil abdeckt<sup>231)</sup> und die Veranstaltung "Probleme der deutschen Wiederbewaffnung"<sup>232)</sup> - als interdisziplinäre Veranstaltung zusammen mit Politik - z.T. auf die Thematiken "Streitkräfte als Bestandteil sozialer Systeme", "hist.Grundlagen des atlant.Sicherheitssystems (Der dt.Verbeitungsbeitrag, Wandlungen des Systems)" und "Kalter Krieg und Entspannungspolitik" des "Informationspapiers"<sup>233)</sup>; ebenso können die Vertiefungsveranstaltungen "Das Jahr 1938 in der europäischen Geschichte"<sup>234)</sup> und "Die Frage der Einheit Deutschlands im 19.und 20.Jahrhundert unter dem Blickwinkel internationaler Konstellationen"<sup>235)</sup> nur die Vertiefungsveranstaltungen "Einführung in die Geschichte der internat. Beziehungen (20.Jahrhundert)" und "Krisenverhalten europäischer Mächte im 20.Jahrhundert", wie sie im "Informationspapier" formuliert sind<sup>236)</sup>, abdecken.

Gänzlich fehlen die im "Informationspapier" begründeten Inhalte "Wirtschafts- und technologiehistorische Bedingungen milit. Probleme", "Geschichte der milit. Erziehung in Deutschland", "Techn.Innovation und



historischer Wandel"<sup>237)</sup> und nur partiell berührt werden die Themenbereiche "Streikkräfte als Bestandteile sozialer Systeme"<sup>238)</sup> und "Kalter Krieg und Entspannungspolitik"<sup>239)</sup>.

Indem dazu sowohl eine berufsbezogene Grundunterrichtung nach fachspezifischer Interessenlage<sup>240)</sup> zumindest bezüglich der naturwissenschaftlichen Fachbereiche unterlassen wird - als interdisziplinäre Veranstaltungen werden das Seminar "Geschichte der Weimarer Republik" zusammen mit Pädagogik<sup>241)</sup> und "Geschichte der deutschen Wiederbewaffnung" zusammen mit Politikwissenschaft<sup>242)</sup> angeboten - und auch der Themenbereich "Geschichte der gesellschaftlichen und politischen Rolle von Streitkräften"<sup>243)</sup> praktisch unberücksichtigt bleibt, erfüllt das Veranstaltungsangebot des Faches Neuere und Zeitgeschichte nur z.T. die selbst gesteckten Ziele. Weil darüberhinaus gerade die auf der Offizierssituation basierenden und für das Verständnis der Bereiche "Innere Führung" und "Staatsbürger in Uniform" - unter historischer Sicht - zentralen Thematiken "Streitkräfte als Bestandteile sozialer Systeme"<sup>244)</sup> und "Geschichte der milit. Erziehung in Deutschland"<sup>245)</sup> ausgespart bleiben, muß zwar die in 4.2.1.3. geäußerte Behauptung, daß sich ein Großteil der Vertiefungsveranstaltungen auf das Berufsfeld Bundeswehr bezieht, relativiert werden, doch macht dann gerade der Fortfall dieser Thematiken wie die mangelnde Berufsbezogenheit die Funktion dieses Faches - von dem bestimmte Inhalte zudem zumindest z.T. durch die Veranstaltungen des Faches Politikwissenschaft abgedeckt werden<sup>246)</sup> - innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung noch zweifelhafter<sup>247)</sup>.

Für das Lehrveranstaltungsangebot des Faches Technik und Gesellschaft im Studienjahr 1975/76 ist nur eine einseitige und partielle Übereinstimmung mit den Inhalten und Zielangaben im "Informationspapier" fest-

zustellen.

Zum einen fehlen Veranstaltungen zu den Bereichen "Technikgeschichte" und "Arbeitswissenschaft", und damit entfallen zum anderen nicht nur die im "Informationspapier" einzig für diese beiden Bereiche vorgesehenen Grundkursveranstaltungen<sup>248)</sup>, sondern auch die für dieses Wahlpflichtfach intendierte "exemplarische Einführung in die Probleme der Wechselwirkung zwischen technischer Innovation und gesellschaftlichem Wandel"<sup>249)</sup>.

Als einziger Bereich wird "Systemtheorie" mit den Veranstaltungen "Grundlagen der Systemplanung. Eine Einführung in die angewandte Systemwissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erfordernisse der Verteidigungsplanung"<sup>250)</sup>, "System- und Projektmanagement"<sup>251)</sup> und "Operationsanalytische Grundlagen der Systemplanung"<sup>252)</sup> angeboten; weder entspricht die jeweils gewählte Veranstaltungsform der Vorlesung den hochschuldidaktischen Zielsetzungen noch kann der einzig angebotene Bereich "Systemtheorie"<sup>253)</sup> den für die Aufnahme dieses Faches in die gesellschaftswissenschaftliche Anleitung zugrundeliegenden Intentionen des Gründungsausschusses der HSBw München genügen<sup>254)</sup>, genauso wenig wie den im "Informationspapier" formulierten Zielsetzungen<sup>255)</sup>, so daß insgesamt die Funktion dieses Faches innerhalb der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nur dann erkennbar wird, wenn - wie im vorliegenden Falle - in den Vorlesungen auch oder besonders die Belange der Streitkräfte berücksichtigt werden<sup>256)</sup> oder auf die personal- und materialverwaltende Tätigkeit der Beschreibung der Offizierssituation abgestellt wird<sup>257)</sup>, wie dies z.T. in den in Anm. 250 und 251 ausgezeichneten Veranstaltungen der Fall ist.

In der bisher angebotenen Form erweist sich das Fach Technik und Gesellschaft von funktionalem Wert vor-

nehmlich für das militärische System und scheint darin auch weitgehend die Legitimationsbasis für das Weiterbestehen innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zu finden.

Das Lehrveranstaltungsangebot für das Studienjahr 1975/76 des Faches Wirtschaftswissenschaft deckt - entsprechend der Ankündigung im "Informationspapier"<sup>258)</sup> - nur die Vertiefungsrichtungen "Betriebswirtschaftslehre" und "Arbeits- und Betriebspsychologie"<sup>259)</sup> ab.

Die für beide Vertiefungsrichtungen grundlegende Einführungsveranstaltung im 4. Trimester "Einführung in die Wirtschaftswissenschaften ... Vorlesung in Arbeitsteilung zwischen Betriebswirtschafts- und Volkswirtschaftslehre zur Einführung in die wichtigsten Problemkreise und Arbeits- und Denkmethoden"<sup>260)</sup> relativiert durch den volkswirtschaftlichen Part die im "Informationspapier" vorliegende betriebswirtschaftliche Ausrichtung<sup>261)</sup> und behandelt auch - wenn auch gedrängt - die im "Informationspapier" erst für die Projektebene formulierten Thematiken wie "Wirtschaftswachstum und technischer Fortschritt ... Wachstumspolitik (Forschung, Entwicklung, Bildung, Infrastruktur) ... Probleme des wirtschaftlichen Wachstums (Wohlstandsindikatoren, Rohstoffknappheit, social cost, Umweltprobleme)"<sup>262)</sup>, womit zumindest in Ansätzen eine wirtschaftswissenschaftliche Spezialisierung aufgebrochen und ein interdisziplinärer Bezug hergestellt wird.

Die Verbindung betriebswirtschaftlicher mit volkswirtschaftlicher Fragestellung wird in zwei Veranstaltungen des 5. Trimesters über "Entscheidungsorientierte Ansätze in den Wirtschaftswissenschaften"<sup>263)</sup> fortgeführt, um einmal die Studenten "mit

der Grundstruktur von Entscheidungsmodellen vertraut zu machen"<sup>264</sup>) und zum anderen eine "Vertiefung wirtschaftswissenschaftlichen Grundlagenwissens"<sup>265</sup>) zu erreichen.

Die Veranstaltungen für das 6., 7. und 8. Trimester "Wirtschaftswissenschaft III"<sup>266</sup>), "Psychologische Grundlagen des Führungsverhaltens und heuristische Problemlösungsverfahren"<sup>267</sup>), "Ausgewählte Probleme der Führungsforschung"<sup>268</sup>) und "Planspiel zur Unternehmensführung"<sup>269</sup>), beziehen sich, abweichend von den Formulierungen im "Informationspapier"<sup>270</sup>), weitgehend ausschließlich auf die Vertiefungsrichtung "Arbeits- und Betriebspsychologie"<sup>271</sup>) - auch wenn Inhalte der für das 6. und 7. Trimester im "Informationspapier" vorgesehenen Veranstaltungen über "Exakte und Inexakte Methoden zur Unterstützung betriebswirtschaftlicher Entscheidungen" aufgenommen werden<sup>272</sup>) -, so daß nach vorliegendem Vorlesungsangebot der gegenwärtige Schwerpunkt des Faches Wirtschaftswissenschaft bei "Arbeits- und Betriebspsychologie" zu vermuten ist<sup>273</sup>).

Ist insgesamt für das Fach Wirtschaftswissenschaft eine gewisse Auflockerung spezifisch betriebswirtschaftlicher Fragestellungen gegenüber den Inhaltsfeldern des "Informationspapiers" zu konstatieren, und wird durch die Anreicherung um volkswirtschaftliche Aspekte der Bezug dieses Faches zu den im "Informationspapier" formulierten Zielen der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wenigstens andeutungsweise sichtbar<sup>274</sup>), so bleibt dennoch festzustellen, daß die in den Vorlesungen des 4. und 5. Trimesters vorliegende Stofffülle<sup>275</sup>) weiter darauf abzielt, "den Studenten einen abgerundeten Überblick über die Wirtschaftswissenschaften vermitteln zu können"<sup>276</sup>), was insgesamt weder der im "Informationspapier" vorgestellten<sup>277</sup>) noch den im Gutachten der

Bildungskommission und den Arbeiten des SWInstBw niedergelegten Anleitintentionen entspricht<sup>278)</sup>.

Incem der Schwerpunkt dieses Faches bei "Betriebs- und Arbeitspsychologie" liegt, erfolgt zwar eine Antizipation des künftigen Berufsfeldes der Studenten - und damit wird eine wichtige Zielsetzung der Anleitung erfüllt -, doch Problembereiche wie "Entstehung von Führung", "Rolle und Person des Führers", "Führungstheorien und Führungsverhalten"<sup>279)</sup> oder "Gruppe und Gruppenprozesse", "Gruppe und Organisation", "Führung und Führerschaft", "Motivierung der Mitarbeiter"<sup>280)</sup> könnten auch von den Zielsetzungen und Inhalten der erziehungswissenschaftlichen Anleitung her behandelt werden<sup>281)</sup>; es besteht bei dieser Schwerpunktbildung die latente Gefahr, daß hier sehr wohl auch die "Belange der Streitkräfte" berücksichtigt werden, und zwar in einer Weise, daß unter Mißachtung pädagogischer und andragogischer Gesichtspunkte ein erziehungswissenschaftliches "know how" zur sozialkybernetischen Steuerung der Untergebenen vermittelt wird, ein "know how", das den Streitkräften zur Erziehung zum Gehorsam - ohne massiven Druck - dienstbarer sein dürfte, als die Gesamtintention der erziehungswissenschaftlichen Anleitung - diese dann aber reduziert würde auf die Funktion der Lernerleichterung<sup>282)</sup>.

Das Lehrveranstaltungsangebot für das Studienjahr 1975/76 des Faches Christliche Gesellschaftslehre deckt auf der Grundkursebene durch die Veranstaltungen "Grundfragen einer wissenschaftlichen Ethik"<sup>283)</sup> und "Entstehung, Begründung und Wandel sittlicher Normen"<sup>284)</sup> die im "Informationspapier" gegebenen Themenbereiche weitgehend ab<sup>285)</sup>, auch wenn die dort festgestellte Mehrdimensionalität des Ansatzes und die Behandlung theologisch-ethischer Aspekte der Natur- und Sozialwissenschaften<sup>286)</sup> durch eine verstärkte Betonung



einer wissenschaftlichen Ethik etwas verloren geht<sup>287)</sup>.

Von den Vertiefungsveranstaltungen bezieht sich die Veranstaltung "Macht, Herrschaft, Autorität, Eine Einführung in die politische Ethik"<sup>288)</sup> auf die Vertiefungsrichtung "politische Ethik"<sup>289)</sup>, die Veranstaltung "Verhältnis von Kapital und Arbeit-Ethische Aspekte der Mitbestimmung"<sup>290)</sup> auf die Vertiefungsrichtung "Wirtschaftsethik"<sup>291)</sup>, die Veranstaltungen "Leben als ethisches Problem"<sup>292)</sup> und "Menschliches Leben als ethisches Problem. Aktuelle Fragen"<sup>293)</sup> auf die Vertiefungsrichtung "Individuethik"<sup>294)</sup> und die Veranstaltungen "Christliche Beiträge zur politischen und gesellschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>295)</sup> und "Christliche Positionen in den Auseinandersetzungen der Weimarer Zeit und des Dritten Reiches"<sup>296)</sup> auf die Vertiefungsrichtung "das Verhältnis Kirche bzw. Christentum und Gesellschaft in historischer Sicht"<sup>297)</sup>, womit - bis auf die Vertiefungsrichtung "Mensch und Technik"<sup>298)</sup> - für alle im "Informationspapier" vorgesehenen Vertiefungsveranstaltungen Lehrveranstaltungen mit z.T. im "Informationspapier" identischen Formulierungen angeboten werden.

Allerdings wird von den im "Informationspapier" vorgesehenen Vertiefungsveranstaltungen für das 8.Trimester im Bereich von "politischer Ethik" und "Wirtschaftsethik"<sup>299)</sup> nur die Veranstaltung "Verhältnis von Kapital und Arbeit - Ethische Aspekte der Mitbestimmung"<sup>300)</sup> angeboten und damit werden die für diesen Bereich z.T. auf die Offizierssituation abzielenden Themen "Aufgaben und Grenzen staatl.Gewalt: Frieden u. Krieg, Widerstandsrecht", "Erarbeitung moraltheol. Kriterien zur militär-spezifischen Problematik von Befehl und Gehorsam" und "Rechtliche und



ethische Aspekte der Wehrdienstverweigerung"<sup>301</sup>) ausgespart, während gleichzeitig diese Problematiken in der Vertiefungsveranstaltung "Menschliches Leben als ethisches Problem "Aktuelle Fragen"<sup>302</sup>) nicht explizit erwähnt werden<sup>303</sup>).

Fehlen somit im Veranstaltungsangebot jene im "Informationspapier" festgestellten, für das militärische System potentiell dysfunktionalen Thematiken, die sich aus einem direkten Bezug zur Offiziersssituation ableiten lassen<sup>304</sup>), so werden doch die auf Partizipation und verantwortliche Mitgestaltung zielenden Thematiken mit den im "Informationspapier" vorgeschlagenen Themen angegeben<sup>305</sup>), so daß vorläufig die in Kap. 4.2.1.3. bezüglich des Faches "Christliche Gesellschaftslehre" geäußerten Vermutungen nicht zu revidieren sind, auch wenn insgesamt zu konstatieren ist, daß die "kritische Funktion"<sup>306</sup>) dieses Faches und die auf eine "verantwortliche Gestaltung des Staates, Kirche und Demokratie"<sup>307</sup>), d.h. auch auf Engagement zielenden Inhalte, nicht in der Deutlichkeit wie im Informationspapier zu finden sind<sup>308</sup>).

Das Fehlen von Projekten und interdisziplinären Veranstaltungen wie die in den Vertiefungsveranstaltungen gewählte Veranstaltungsform der Vorlesung mit Kolloquium deutet ebenfalls auf eine Abweichung von der im Informationspapier gegebenen hochschuldidaktischen Zielsetzung hin.

#### 4.2.2. Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg

Zur Kontrastierung der Entwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der HSBw München sei hier die diesbezügliche Entwicklung an der HSBw Hamburg aufgezeigt, wie sie einmal im Informationspapier "Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg"<sup>1)</sup> dargelegt und in den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen des Studienjahres 1975/76 vorzufinden ist.

Wegen der unterschiedlichen Materialbasen muß eine detaillierte Kontrastierung der "Entwicklung" unterbleiben, wobei hier allerdings noch einmal auf die schon angeführten Anregungen und Beschlüsse des Gründungsausschusses an der HSBw Hamburg hingewiesen sei<sup>2)</sup>.

##### 4.2.2.1. Das Informationspapier "Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg"

In oben genanntem Informationspapier wird in der Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung ausführlich und ausdrücklich auf entsprechende Formulierungen im Gutachten der Bildungskommission Bezug genommen, sowohl was die Funktion der Anleitung betrifft wie auch Anlageform und Inhalte<sup>3)</sup>.

Dennoch scheint diese Zielsetzung nicht unumstritten zu sein, da die sich aus dieser Grundlage ergebenden Fakten

"von Gruppen und Einzelpersonen an der Hochschule mit unterschiedlichem Gewicht versehen (werden d.Verf.)" <sup>4)</sup>.

Dies schlägt sich nicht nur in den Vorstellungen des Studentenbereichs nieder, der Anleitung ausschließlich definiert sieht als unterstützende Maßnahme für die Studien- und Berufssituation <sup>5)</sup>, sondern - ähnlich der Gegebenheit an der HSBw München <sup>6)</sup> - auch in der unterschiedlichen Gewichtung wie Inhaltszuordnung der Anleitung in den einzelnen Fachbereichen <sup>7)</sup>.

Anders als an der HSBw München und in der Tradition der Lernzielorientierung des Gründungsausschusses der HSBw Hamburg <sup>8)</sup> erfolgt in dem für die Weiterentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der HSBw Hamburg zuständigen Hochschulgremium - dem "Senatsausschuß für Lehre und Studium" - nicht eine bloße Diskussion über die Inhalte und Fächerangebote der Anleitung, sondern der "Senatsausschuß für Lehre und Studium" an der HSBw Hamburg konkretisierte die im Gutachten der Bildungskommission erhobenen Forderungen auch dahingehend, daß, auf Grund der zivilen und militärischen Tätigkeit des Absolventen der HSBw, im Studium auch Fähigkeiten entwickelt und gefördert werden um den durch die berufliche Tätigkeit abverlangten Entscheidungen von politischer und sozialer Tragweite Rechnung zu tragen <sup>9)</sup>; auf dieser "Situationsbeschreibung" definiert der Senatsausschuß für Lehre und Studium als hervorragendes Lernziel "die Fähigkeit zur kritischen und rationalen Auseinandersetzung im sozialen Bereich" <sup>10)</sup>.

Zur Erreichung dieses Ziels soll der Student in enger Verbindung mit dem Fachstudium sowohl über erziehungswissenschaftliche Problembereiche wie "über sich als Individuum ... über das Individuum im Kontext der

sozialen Gruppe ... über das Individuum im Ausbildungsprozeß"<sup>11)</sup> als auch über gesellschaftswissenschaftliche Problembereiche wie "über die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen ... über den Kontext des nationalen politischen Systems ... über den Kontext des internationalen Systems"<sup>12)</sup> orientiert werden.

Aus der Kenntnis dieser Problembereiche, in denen, mit dem Ziel einer kritisch-rationalen Auseinandersetzung, "jeweils die erkenntnis-theoretischen, normativ-theoretischen und methodologischen Implikationen aufgezeigt werden"<sup>13)</sup>, soll der Student - und hier geht in die oben angeführte Lernzielbestimmung als Ziel die Komponente Engagement und als Feld für Engagement explizit auch das politische ein - "zum politischen und sozialen Engagement finden und sein Handeln von kritisch-rationalen Gesichtspunkten leiten lassen"<sup>14)</sup>.

Zwar fehlt in der Bestimmung der allgemeinen Lernziele eine weitere Auffächung wie sie im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften erfolgt, und das vom Senatsausschuß für Lehre und Studium gezeichnete "hervorragende" Lernziel ist wohl auch nur partiell mit dem obersten allgemeinen Lernziel Partizipation, wie es im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften formuliert ist, identisch<sup>15)</sup>; zudem erschwert das Fehlen allgemeiner Analysen wie der drei Situationsbeschreibungen eine Explikation des theoretischen Hintergrundes für oben genanntes Lernziel ; doch in der Lernzielformulierung wie der Inhaltszuordnung der jeweiligen "Problembereiche" zeigt sich eine weitgehende Übereinstimmung mit den fachspezifischen Lernzielen und Inhaltszuordnungen der Offiziers- und der Studiensituation des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften<sup>16)</sup>.

Nicht oder wenigstens nicht explizit sind in den Lernzielen und Inhaltsfeldern aufgeführt die Problem-bereiche des "wissenschaftlichen Arbeits", der "wis-senschaftlichen Reflexion " und der "Wissenschafts-theorie", der "Medienkunde"<sup>17)</sup>, eines "curricular organisierten Studiums" mit "Curriculumentwicklung und -revision"<sup>18)</sup> - bei der Studiensituation -, sowie bei der Offizierssituation die Problembereiche wie "Technik", "Ambivalenz des technischen Fortschritts", "Grenzen wirtschaftlichen Wachstums"<sup>19)</sup>, "Friedens- und Konfliktforschung"<sup>20)</sup> und der personal- und materialverwaltenden Tätigkeiten<sup>21)</sup>; insgesamt erscheint die spezifische Ausrichtung auf den studierenden Offizier an der HSBw sowie die ökonomische Bedingtheit vieler Problembereiche etwas unterrepräsentiert<sup>22)</sup>.

Auffällig an der Vorlage des Senatsausschusses für Lehre und Studium ist die Unterscheidung zwischen kognitiven und emotional-affektiven Lernzielen, zu-mindest bei den erziehungswissenschaftlichen Bestand-teilen<sup>23)</sup>; bei einem Vergleich mit den fachspezifischen Lernzielen der Studien- und Offizierssituation des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften zeigt sich dann auch, daß die im "Informationspapier" angeführten emotional-affektiven Lernziele von den fachspezifischen Lernzielen der "Studien- und Offiziers-situation" nur partiell abgedeckt werden, die kognitiven jedoch gänzlich; d.h. also, daß im "Informationspapier" andere und/oder mehr emotional-affektive Lernziele formuliert sind, als bei den fachspezifischen Lern-zielen der Studien- und Offizierssituation des Curri-culum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften<sup>24)</sup>.

Durch die Formulierung der affektiven Lernziele wie:  
"Der Studierende soll sensibilisiert werden,  
- für eigene Gefühle, Interessen, Bedürfnisse, usw.,  
- für die Auswirkungen eigenen Verhaltens auf andere,

- für auf Emanzipation gerichtete und gegen Emanzipation laufende Prozesse ...
- für die emotionale Situation des anderen und dessen affektives Verhalten,
- für partnerzentriertes Sozialverhalten,
- für Vorurteile und deren Abbau,
- für die Entwicklung von Wir-Gefühlen,
- für demokratisches Konfliktregelungsverhalten,
- für die Entwicklung und Förderung kommunikativer-sozialer Kompetenz"<sup>25)</sup>, wird - unabhängig von der Bewertung dieser Lernziele - das schon konstatierte Defizit an der emotional-affektiven Dimension der allgemeinen Lernziele bei ihrer Konkretisierung durch fachspezifische im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften kompensiert, "Flexibilität", "Kooperation", "soziale Sensibilität", "Toleranz", "Interessenartikulation", "Konfliktaustragung" und "Zivildourage"<sup>26)</sup> nicht auf die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden beschränkt, sondern auch auf die sie mittragende emotional-affektive Dimension hin konkretisiert.

Somit scheinen die vom Senatsausschuß für Lehre und Studium formulierten Lernziele, soweit sie die erziehungswissenschaftlichen Problembereiche betreffen, nicht allein in der Vermittlung von sozial-psychologischem Know how zur Erreichung sozial-kybernetischer Kompetenz begründet, sondern in starkem Maße auch in der Sensibilisierung des einzelnen für sein eigenes Verhalten und für sein Verhalten im sozialen Kontext.

Die emotional-affektive Dimension der Lernzielbestimmung fehlt dann allerdings wieder bei den gesellschaftswissenschaftlichen Problembereichen weitgehend<sup>27)</sup>, so daß sich die für diese Problembereiche formulierten kognitiven Lernziele mit den fachspezifischen Lern-



zielen der gesellschaftswissenschaftlichen Elemente der Studien- und Offizierssituation des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften decken<sup>28)</sup>.

Auch die Verortung der verschiedenen Problembereiche in Lehreinheiten, deren Integration in das jeweilige Fachcurriculum<sup>29)</sup> und der für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung vorgesehenen Stundenzahl von 26 Stunden für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften<sup>30)</sup> und mindestens 21 Stunden - davon 9 für die erziehungswissenschaftlichen Elemente<sup>31)</sup> - für die Fachbereiche Pädagogik, Maschinenbau und Elektrotechnik<sup>32)</sup>, weisen auf eine weitgehende Übereinstimmung der Vorstellungen des Senatsausschusses für Lehre und Studium mit "Ziel, Inhalt und Organisation" des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften hin<sup>33)</sup>; in der Formulierung emotional-affektiver Lernziele werden diesbezügliche, im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften nur disparat und kaum explizit fachspezifisch formulierte, allgemeine Lernziele noch weiter konkretisiert, und damit erst auf die Totalität des zur Partizipation fähigen und bereiten Individuums in der Lernzielformulierung abgestellt, was das Leitbild vom "Staatsbürger in Uniform" besser trifft, als wenn diese Dimension zugunsten kognitiver Fähigkeiten auf Unverbindlichkeiten - weil nicht fachspezifisch formuliert - reduziert bleibt.

Von diesen weitreichenden Zielvorstellungen des "Senatsausschusses für Lehre und Studium" ist allerdings in der Realität - schon was Fächerangebot und Integration betrifft, wie in Kap. 4.1.3.2. gezeigt - wenig zu finden; lediglich für das Curriculum des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften ist zumindest eine formale und - über die Konzeption von Lehreinheiten - konkretere Integration der erziehungs-

und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums in das Fachcurriculum zu konstatieren<sup>34)</sup>; in den Studienplänen bzw. Studentafeln der Fachbereiche Pädagogik und Maschinenbau werden diese Bestandteile lediglich noch mit dem Pflichtstundenmaß angegeben<sup>35)</sup>, und im Fachbereich Elektrotechnik fehlt sogar diese formale Aufnahme in den Studienplan<sup>36)</sup>.

Aus den Bestimmungen der Studien- und Diplomprüfungsverordnungen der Fachbereiche ergibt sich eine doch beachtliche Divergenz zu den Vorstellungen des Senatsausschusses auch was das Pflichtstundenmaß für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile betrifft:

Unter Nichtberücksichtigung der Wahl- oder Wahlpflichtfächer ist lediglich für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften mit 30 Stunden<sup>37)</sup> und den Fachbereich Pädagogik - da in diesem die erziehungswissenschaftlichen Bestandteile konsequenter Weise entfallen - mit 12 Stunden<sup>38)</sup> die projektierte Stundenzahl zu konstatieren, während die Fachbereiche Maschinenbau mit 13 Stunden<sup>39)</sup> und Elektrotechnik mit ebenfalls 13 Stunden - davon 4 Stunden Erziehungswissenschaft, 3 Stunden Rechtswissenschaft und 6 Stunden aus den gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen<sup>40)</sup> - erheblich darunter bleiben.

Selbst unter Heranziehung des Pflichtstundenmaßes der Wahl- oder Wahlpflichtfächer wird das vom "Senatsausschuß für Lehre und Studium" projektierte Stundenmaß der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen nicht mehr erreicht<sup>41)</sup>; zudem sind gerade die Wahlfächer dieser Fachbereiche - Betriebswirtschaftslehre bzw. Betriebswirtschaftslehre oder Volkswirtschaftslehre - eindeutig nicht den Lerninhalten bzw. Problembereichen, wie sie im

"Informationspapier" formuliert sind, zuzuordnen, so daß gerade auch durch Einbeziehung der Wahl- oder Wahlpflichtfächer für die technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche - was das Stundenmaß wie die Lerninhalte bzw. Fächer betrifft - eine starke Abweichung von den Vorstellungen des Senatsausschusses für Lehre und Studium zu konstatieren ist, zumindest im Vergleich zu den sozialwissenschaftlichen Fachbereichen, die ja Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer anbieten, welche zumindest grundsätzlich eine Aufbereitung der im "Informationspapier" formulierten Problembereiche gewährleisten können<sup>42)</sup>.

Da in den Studien- und Diplomprüfungsordnungen der Fachbereiche für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" an die Stelle von Lehreinheiten Fächer treten, die zudem nicht in allen Fachbereichen angeboten werden<sup>43)</sup> - eine Ausnahme davon bildet der Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften -, lediglich im Fachbereich Pädagogik das Ziel des Studiums über die Vermittlung von Fachkompetenz und der Befähigung zur selbstständigen Anwendung wissenschaftlicher Methoden hinausgeht<sup>44)</sup>, insgesamt aber weder Lernzielformulierungen noch Bezugnahmen zu den Vorstellungen des Senatsausschusses für Lehre und Studium zu finden sind, kann zwar auf den ersten Blick schon von einer völlig ungenügenden - und zugleich noch zwischen den Fachbereichen unterschiedlich gelagerten - Realisierung der Vorstellungen des "Senatsausschusses für Lehre und Studium" durch die einzelnen Fachbereiche gesprochen werden, ein weiterer differenzierter Vergleich erscheint aber nur über die Heranziehung des Lehrveranstaltungsangebot für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" möglich<sup>45)</sup>.

4.2.2.2. Das Lehrveranstaltungsangebot des Studien-  
jahres 1975/76 in der erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung

Bezüglich der für die erziehungswissenschaftlichen Problembereiche formulierten Lernziele und -inhalte bleibt es offen, inwieweit diese durch die Lehrveranstaltungen "Einführung in die Pädagogik"<sup>46)</sup> und "Ausgewählte Probleme der pädagogischen Praxis"<sup>47)</sup> (im Fachbereich Elektrotechnik) - die zudem nur fragmentarisch den in der vorläufigen Diplomprüfungsordnung festgelegten Fächern entsprechen<sup>48)</sup> - und die Lehrveranstaltungen "Einführung in die Erziehungswissenschaft"<sup>49)</sup>, "Seminar über Probleme der Lehrplanung", "Seminar über ausgewählte Probleme aus Erziehung und Unterricht"<sup>50)</sup>, "Ausgewählte Probleme aus Erziehung und Wissenschaft"<sup>51)</sup> und "Ausgewählte Probleme der pädagogischen Praxis"<sup>52)</sup> (im Fachbereich Maschinenbau) wegen ihrer Globalformulierung abgedeckt werden; gleiches gilt es für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften zu konstatieren, auch wenn die Titel der angebotenen Lehrveranstaltungen den im Curriculum vorgesehenen Lehreinheiten entsprechen<sup>53)</sup>.

Auf Grund des wesentlich differenzierten Lehrveranstaltungsangebot für die "gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums", läßt sich auch ein exakterer Vergleich mit den für diese Problembereiche im "Informationspapier" formulierten Lerninhalten führen.

Generell ist zunächst festzustellen, daß vom Lehrveranstaltungsangebot des in allen Fachbereichen angebotenen Faches Politikwissenschaft, dem auch weitgehend die im "Informationspapier" formulierten Lerninhalte zuzuordnen sind, insgesamt alle drei gesellschaftswissenschaftlichen Problembereiche getroffen werden, wenn auch sehr unterschiedlich, was die einzelnen

Lerninhalte betrifft: Die angebotenen Lehrveranstaltungen "Militär und Gesellschaft", "Max Weber"<sup>54)</sup>, "Staat und Gesellschaft"<sup>55)</sup>, "Staat und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der BRD sowie Dänemarks, Großbritanniens und Israels"<sup>56)</sup>, "Einführung in sozialwissenschaftliche Fragestellungen", "Demokratieprobleme"<sup>57)</sup>, "Verfassungssystem und politischer Prozeß"<sup>58)</sup>, "Hauptprobleme der modernen politischen Theorie", "Demokratieforschung"<sup>59)</sup>, "Politik und politische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>60)</sup>, "Strukturprobleme der modernen Demokratie"<sup>61)</sup>, "Wirtschaft und Gesellschaft: Strukturen und Theorien"<sup>62)</sup>, "Politik, Gesellschaft und Politische Wissenschaft"<sup>63)</sup> sind den im "Informationspapier" formulierten Problembereichen "Die gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen" und "Kontext des politischen Systems" zuzuordnen<sup>64)</sup>, auch wenn die für diese Problembereiche anvisierten Lerninhalte von den Themenstellungen der Lehrveranstaltungen nur fragmentarisch getroffen werden.

Anders verhält es sich mit den Themen der Lehrveranstaltungen, die dem Problembereich "Kontext des internationalen Systems"<sup>65)</sup> zuzuordnen sind: Die Lehrveranstaltungen "Konfliktregelung im Rahmen der UNO"<sup>66)</sup>, "Amerikanische Außenpolitik"<sup>67)</sup>, "Internationale Beziehungen I Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland"<sup>68)</sup>, "Bündnis- und Sicherheitspolitik"<sup>69)</sup>, "Ost- und Deutschlandpolitik"<sup>70)</sup>, "Innenpolitische Grundlagen der Außenpolitik", "Entstehung des Ost-West-Konflikts"<sup>71)</sup>, "Probleme der politischen und militärischen Präsenz der Vereinigten Staaten in Westeuropa"<sup>72)</sup>, "Struktur, Funktionen und Probleme des atlantischen Bündnisses"<sup>73)</sup>, "Probleme der militärischen Zusammenarbeit im atlantischen Bündnis"<sup>74)</sup>, "Internationale Beziehungen Probleme des atlantischen Bündnisses"<sup>75)</sup>, "NATO-Exkursion"<sup>76)</sup>,



beziehen sich ziemlich genau und z.T. wörtlich auf die im "Informationspapier" für den Problembereich "Kontext des internationalen Systems" formulierten Lerninhalte<sup>77)</sup>; schwerpunktmäßig abgedeckt werden vornehmlich die Lerninhalte "Außenpolitik der BRD" und "Interdependenzen vom Außen- und Innenpolitik; Integration der BRD in transnationale Systeme"<sup>78)</sup>, während die Lerninhalte "Strukturen des internationalen Systems; internationale Rechtsordnung und ihre Institutionen" und "Konfliktursachen und Methoden der Konfliktregelung"<sup>79)</sup> - nimmt man die zu diesem Problembereich im Fach Völkerrecht angebotenen Lehrveranstaltungen "Internationale Beziehungen, Die international rechtliche Stellung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>80)</sup>, "Einführung in das Völkerrecht"<sup>81)</sup>, und das (überhaupt als einziges interdisziplinär) von Rechtswissenschaft und Politikwissenschaft angebotene "Seminar zum Deutschlandrecht und zur Deutschlandpolitik"<sup>82)</sup> hinzu - nur fragmentarisch und spezialisiert, die Lerninhalte "Rüstungssteuerung und Abrüstung"<sup>83)</sup> überhaupt nicht explizit berührt werden.

Auch wenn die Themen der Lehrveranstaltungen der übrigen, gemäß Anmerkung 46, zu den "gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" zu zurechnenden Fächer herangezogen werden, können die bezüglich der gesellschaftswissenschaftlichen Problembereiche und Lerninhalte konstatierten Defizite nicht aufgehoben werden: Die Lehrveranstaltungen "Militär und Gesellschaft, Beiträge zur aktuellen Militarismuskussion"<sup>84)</sup>, "Geschichte des militärischen Bildungswesens" und "Übungen zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte"<sup>85)</sup> (als Themen des Faches Neuere Geschichte), "Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>86)</sup>, "Grundlagen des öffentlichen Rechts" und "Staatslehre"<sup>87)</sup> (als Themen des Faches Recht), "Christliche und marxistische Gesellschafts-



theorie"<sup>88)</sup>, "Der Streit um die Wiederbewaffnung in der Evangelischen Kirche", "Die Kirche in der modernen Gesellschaft" und "Einführung in ethische Argumentationen - dargestellt am Beispiel der Berufsethik des Berufsoffiziers"<sup>89)</sup> (als Themen des Faches Theologie) stellen zwar teils eine Abrundung der Lerninhalte der gesellschaftswissenschaftlichen Problembereiche dar, teils aber auch eine erhebliche Spezifizierung, die so in den Lerninhaltsformulierungen nicht wiederzufinden sind und nur über Lernzielformulierungen näher einzuordnen wären.

Erweist sich die Überprüfung der Realisierung der Vorschläge des Senatsausschusses für Lehre und Studium an Hand des in den Vorlesungsverzeichnissen abgedruckten Lehrveranstaltungsangebots insofern als schwierig, weil zu den Themen eine Lernzielformulierung fehlt, und gleiche Lernziele durchaus auch durch andere Lerninhalte, als die vom Senatsausschuß für Lehre und Studium formulierten, zu erreichen sind<sup>90)</sup>, so ist auf Grund der mangelnden Identität zwischen den Lerninhalten der gesellschaftswissenschaftlichen Problembereiche und den tatsächlich angebotenen Themen der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen - explizit abgedeckt werden lediglich jene Lerninhalte, die sich auf das Verhältnis von "Militär und Gesellschaft" und auf den Bereich der "Internationalen Beziehungen", speziell auch auf deren militärische Komponente im Rahmen des atlantischen Bündnisses beziehen - doch auch zu vermuten, daß nicht alle vom Senatsausschuß für Lehre und Studium anvisierten Lernziele abgedeckt werden und dessen Konzeption nur eine fragmentarische Realisierung erfährt.

Bei einer Differenzierung der Themen der gesellschaftswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen nach Fachbereichen tritt die nur fragmentarische Realisierung der vom

Senatsausschuß für Lehre und Studium formulierten Lerninhalte verstärkt hervor, und es zeigt sich auch eine enorme Disparität im Themenkatalog zwischen den einzelnen Fachbereichen, eine Disparität, die über die, durch die unterschiedlichen Fächer - gemäß Diplomprüfungs- und Studienordnungen - bedingte Disparität noch weit hinausgeht.

Für den Fachbereich Elektrotechnik werden insgesamt die Lehrveranstaltungen angeboten: "Konfliktregelung im Rahmen der UNO", "Militär und Gesellschaft, Beiträge zur aktuellen Militarismusk Diskussion"<sup>91)</sup>, "Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland", "Einführung in das Völkerrecht"<sup>92)</sup>, "Christliche und marxistische Gesellschaftstheorie"<sup>93)</sup>, "Staat und Gesellschaft", "Politik und politische Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland"<sup>94)</sup>; hinzu kommen die Lehrveranstaltungen für Hörer aller Fachbereiche "Seminar zum Deutschlandrecht und zur Deutschlandpolitik"<sup>95)</sup>, "Internationale Beziehungen I Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland", "Hauptprobleme der modernen politischen Theorie"<sup>96)</sup> und "Demokratierecherche"<sup>97)</sup>.

Für den Fachbereich Maschinenbau werden insgesamt die Lehrveranstaltungen angeboten: "Staat und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der BRD sowie Dänemarks, Großbritanniens und Israels"<sup>98)</sup>, "Staat und Gesellschaft"<sup>99)</sup>, "Demokratierecherche", "Einführung in sozialwissenschaftliche Fragestellungen", "Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>100)</sup>, "Einführung in das Völkerrecht"<sup>101)</sup>, "Internationale Beziehungen I Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland", "Bündnis- und Sicherheitspolitik", "Ost- und Deutschlandpolitik"<sup>102)</sup> und "Strukturprobleme der modernen Demokratie"<sup>103)</sup>; hinzu kommen die Lehrveranstaltungen für Hörer aller Fachbereiche

wie im Fachbereich Elektrotechnik - mit Ausnahme der Veranstaltungen zu "Internationale Beziehungen I Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland" - und die Veranstaltung "Konfliktregelung im Rahmen der UNO"<sup>104</sup>).

Für den Fachbereich Pädagogik werden insgesamt die Lehrveranstaltungen angeboten: "Wirtschaft und Gesellschaft: Strukturen und Theorien", "Bündnis- und Sicherheitspolitik", "Probleme der politischen und militärischen Präsenz der Vereinigten Staaten in Westeuropa", "Struktur, Funktionen und Probleme des atlantischen Bündnisses", "Probleme der militärischen Zusammenarbeit im atlantischen Bündnis", "Politik, Gesellschaft und Politische Wissenschaft", "Politik und politische Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland", "Geschichte des militärischen Bildungswesens", "Übungen zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte", "Der Streit um die Wiederbewaffnung in der Evangelischen Kirche", "Die Kirche in der modernen Gesellschaft", "Einführung in ethische Argumentationen - dargestellt am Beispiel der Berufsethik des Berufsoffiziers", "Grundlagen des öffentlichen Rechts und "Staatslehre"<sup>105</sup>); hinzu kommen die Lehrveranstaltungen für Hörer aller Fachbereiche wie im Fachbereich Elektrotechnik sowie die Lehrveranstaltungen "Amerikanische Außenpolitik", Konfliktregelung im Rahmen der UNO"<sup>106</sup>), "Einführung in das Völkerrecht", "Demokratieprobleme", "Einführung in sozialwissenschaftliche Fragestellungen", "Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>107</sup>) und "Staat und Gesellschaft"<sup>108</sup>).

Für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften werden insgesamt angeboten die Lehrveranstaltungen<sup>109</sup>): "Militär und Gesellschaft I und

II", "Max Weber"<sup>110)</sup>, "Sozialisation"<sup>111)</sup>, "Verfassungssystem und politischer Prozeß"<sup>112)</sup>, "Internationale Beziehungen I Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland", "Innenpolitische Grundlagen der Außenpolitik", "Entstehung des Ost-West-Konflikts"<sup>113)</sup>, "Einführung in das Völkerrecht", "Einführung in die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland"<sup>114)</sup>, "Wirtschaft und Gesellschaft: Strukturen und Theorien"<sup>115)</sup>, "Internationale Beziehungen Die international rechtliche Stellung der Bundesrepublik Deutschland", "Internationale Beziehungen Probleme des atlantischen Bündnisses", "Struktur, Funktionen und Probleme des atlantischen Bündnisses"<sup>116)</sup>, "Demokratieforschung", "Probleme der politischen und militärischen Präsenz der Vereinigten Staaten in Westeuropa", "NATO-Exkursion", "Probleme der militärischen Zusammenarbeit im atlantischen Bündnis", "Politik, Gesellschaft und Politische Wissenschaft", "Politik und Politische Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland"<sup>117)</sup> und "Staat und Gesellschaft"<sup>118)</sup>.

Diese insgesamt angebotenen Lehrveranstaltungen vermindern vornehmlich durch die Themenbereiche, die für Hörer aller Fachbereiche - wie "Internationale Beziehungen" und "Völkerrecht" - angeboten werden, zwar z.T. die im Kap. 4.1.3.2., auf Grund der unterschiedlichen Prüfungsmodalitäten, festgestellten Differenzen im Fächerangebot der einzelnen Fachbereiche etwas, doch tritt zu der in Kap. 4.2.2.1. bezüglich der Lernziele und -inhalte des "Informationspapiers" konstatierten Unterrepräsentierung jener Themen, die auf die spezielle Rolle des studierenden Offiziers an der HSBw und auf die ökonomische Bedingtheit vieler Problembereiche zielen, noch die Unterrepräsentierung des Lerninhalts "Militär und Gesellschaft" hinzu<sup>119)</sup>; andererseits zeigt sich eine gewisse Überrepräsen-

tierung der Themen, die dem Problembereich "Kontext des internationalen Systems" zuzuordnen sind, bei gleichzeitigem Fehlen der Lerninhalte "Rüstungssteuerung und Abrüstung"<sup>120)</sup> und "Friedens- und Konfliktforschung"<sup>121)</sup>.

Zieht man nun das Lehrveranstaltungsangebot in den zu den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums zu rechnenden Wahl- bzw. Wahlpflichtfächern der Fachbereiche Wirtschafts- und Organisationswissenschaften und Pädagogik zur Auswertung hinzu - wodurch dann allerdings die gemeinsame Vergleichsbasis verlassen wird<sup>122)</sup> -, so werden oben dargelegte Feststellungen - vornehmlich durch das Themenangebot im Fach Politikwissenschaft - weiter verdeutlicht: Zwar weist das Lehrveranstaltungsangebot des Wahlfaches Politikwissenschaft im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - im Vergleich zu den anderen Wahlfächern der Gruppe B dieses Fachbereichs - mit den Veranstaltungen "Seminar zum Deutschlandrecht und zur Deutschlandpolitik"<sup>123)</sup>, "Hauptprobleme moderner politischer Theorie", "Demokratieforschung"<sup>124)</sup>, "Theorie der Internationalen Beziehungen", "Forschungsseminar Außenpolitischer Entscheidungsprozeß", "Amerikanisch-europäische Beziehungen seit 1941", "Konfliktregelung im Rahmen der UNO", "Grundprobleme der Innenpolitik"<sup>125)</sup>, "Zum außenpolitischen Entscheidungsprozeß der Bundesrepublik Deutschland", "Das außenpolitische Konzept Konrad Adenauers"<sup>126)</sup>, "Die politische und militärische Präsenz der Vereinigten Staaten in der Bundesrepublik Deutschland", "Klassische Texte der Politischen Wissenschaft" und "Die Berlin-Frage als Problem der Internationalen Politik"<sup>127)</sup> bei weitem das größte Angebot an Veranstaltungen auf, doch der Schwerpunkt liegt eindeutig bei den Themen, die den Lerninhalten



des Problembereichs "Kontext des Internationalen Systems" zuzuordnen sind.

Gleiches gilt es für das Lehrveranstaltungsangebot im Wahlpflichtfach Politikwissenschaft des Fachbereiches Pädagogik zu konstatieren, wenn die Themen lauten: "Bündnis- und Sicherheitspolitik", "Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland", "Innenpolitische Grundlagen der Außenpolitik", "Ost- und Deutschlandpolitik", "Entstehung des Ost-West-Konflikts", "Strukturprobleme der modernen Demokratie"<sup>128)</sup>, "Hauptprobleme der modernen politischen Theorie", "Deutscher und britischer Parlamentarismus", "Die politische und militärische Präsenz der Vereinigten Staaten in der Bundesrepublik Deutschland" und "Die Berlin-Frage als Problem der Internationalen Politik"<sup>129)</sup>.

Zum weiter unten geführten Vergleich mit den im Kap. 4.2.1.4. angeführten Lehrveranstaltungen im Bereich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der HSBw München werden hier noch die in den übrigen Wahl- bzw. Wahlpflichtfächern der Fachbereiche Wirtschafts- und Organisationswissenschaften und Pädagogik angebotenen Lehrveranstaltungen angeführt; im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften werden angeboten: Im Wahlfach Völkerrecht die Lehrveranstaltungen "Völkerrecht"<sup>130)</sup>, "Internationales Wirtschaftsrecht"<sup>131)</sup>, "Methodik völkerrechtlicher Problemlösungen" und "Aktuelle Fragen des Kriegsvölkerrechts"<sup>132)</sup>; im Wahlfach Soziologie/Organisationssoziologie die Lehrveranstaltungen "Ausgewählte Probleme der Organisationssoziologie"<sup>133)</sup> und "Ausgewählte Probleme der Industrie- und Betriebssoziologie"<sup>134)</sup>; im Wahlfach Wirtschafts- und Sozialgeschichte die Lehrveranstaltungen "Allgemeine Probleme der Wirtschafts- und Sozialge-



schichte im 19. und 20. Jahrhundert"<sup>135</sup>), "Übung zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des industriellen Zeitalters", "Kolloquium zu Problemen der Industrialisierungsgeschichte"<sup>136</sup> und "Europäische Industrialisierung und Entwicklungsländer"<sup>137</sup>); im Wahlfach Wirtschafts- und Berufspädagogik die Lehrveranstaltungen "Ausbildung der Ausbilder"<sup>138</sup>), "Berufsforschung - Ziele, Methoden, Forschungsprogramm"<sup>139</sup>), "Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik" und "Ausbildungsberatung"<sup>140</sup>); im Wahlfach Psychologie die Lehrveranstaltungen "Führungskonzeption"<sup>141</sup>), Sozialpsychologie des Betriebes"<sup>142</sup>) und "Arbeitspsychologie"<sup>143</sup>).

Im Fachbereich Pädagogik werden angeboten: Im Wahlpflichtfach Neuere Geschichte die Lehrveranstaltungen "Repetitorium zur neueren und neuesten Geschichte", "Übungen zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte (Schwerpunkt, Militärgeschichte)", "Europäische Industrialisierung und Entwicklungsländer", "Einführung in die Probleme und Methoden der Mediaevistik", "Der Revolutionsbegriff in der Geschichtswissenschaft"<sup>144</sup>), "Zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des 'Dritten Reiches' ", "Übungen zur Wirtschafts- und Sozialgeschichte des industriellen Zeitalters", "Übungen zu Theorieproblemen der Geschichtswissenschaft", "Kolloquium zu Problemen der Industrialisierungsgeschichte", "Neuere Geschichte", "Ausgewählte Quellen zur Militärgeschichte - 'Das Jahr 1848 im Spiegel der europäischen Militärpublizistik' ", "Revolutionäre Bewegungen in der deutschen Geschichte seit dem 16. Jahrhundert"<sup>145</sup>), "Allgemeine Probleme der Wirtschafts- und Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhundert", "Staat, Wirtschaft und Gesellschaft im NS-Herrschaftssystem", "Die Sozialpolitik der ersten Regierung Adenauer", "Geschichte des Frühliberalismus", "Militär und Gesellschaft: Demokratie und Allgemeine Wehrpflicht

(1789 - 1955)", "Einführung in die Neuere Geschichte" und Militär und Gesellschaft: Beiträge zur aktuellen Militarismuskussion"<sup>146)</sup>; im Wahlpflichtfach Katholische Theologie die Lehrveranstaltungen "Der Gottesbegriff in der modernen Theologie", "Gesetz und Gewissen"<sup>147)</sup>, "Christliche und marxistische Gesellschaftslehre", "Entwicklung und Tendenzen in der gegenwärtigen Theologie"<sup>148)</sup>, "Einführung in Probleme und Systematik der Theologie" und "Ausgewählte theologische Traktate"<sup>149)</sup>; im Wahlpflichtfach Evangelische Theologie die Lehrveranstaltungen "Geschichte der Theologie im 20. Jahrhundert", "Ausgewählte Probleme der Theologiegeschichte des 20. Jahrhunderts"<sup>150)</sup>, "Politische Ethik I", "Rechtfertigung und Freiheit-Legitimationsprobleme in theologischer Sicht"<sup>151)</sup>, "Politische Ethik II", "Die Lehre von der Versöhnung" und "Einführung in die Theologie"<sup>152)</sup>; im Wahlpflichtfach Recht die Lehrveranstaltungen "Grundprobleme des Rechts"<sup>153)</sup>, "Völkerrecht", "Die international rechtliche Stellung der Bundesrepublik Deutschland", "Seminar im Öffentlichen Recht", "Staats- und Verwaltungsrecht", "Übung zum Vertrags-, Gesellschafts- und Arbeitsrecht", "Wirtschaftsrecht: Gesellschaftsrecht und Arbeitsrecht" und "Besonderes Verwaltungsrecht"<sup>154)</sup>; im Wahlpflichtfach Personalwesen die Lehrveranstaltungen "Arbeitsrechtliches Fallseminar", "Einführung in das Arbeits-, Sozialversicherungs- und Lohnsteuerrecht", "Ausgewählte Probleme des Personalwesens unter besonderer Berücksichtigung der Personalverwaltung", "Mitbestimmung, Vermögensbildung, Gewinnbeteiligung", "Ausgewählte Probleme der Arbeitswissenschaft unter Berücksichtigung betriebspädagogischer Aspekte im Personalwesen", "Personalwesen als multidimensionales System der betrieblichen Personalführung"<sup>155)</sup>, "Lohn und Gehalt, Sondervergütungsformen, Sozialleistungen", "Mitbestimmung", "Ausgewählte Pro-

bleme der Arbeitswissenschaft", "Grundlagen des Personal- und Sozialwesens in Wirtschaft und Verwaltung"<sup>156)</sup>, "Personalwirtschaft, Einführung in ökonomische Grundzusammenhänge", "Betriebliche Sozialleistungen, Gewinn- und Kapitalbeteiligung der Belegschaft sowie Grundfragen der überbetrieblichen Ertragsbeteiligung" und "Soziologie und Psychologie des Betriebes"<sup>157)</sup>.

Infolge des - zur Erreichung des Pflichtstundenmaßes von 22 Trimesterwochenstunden<sup>158)</sup> - reichhaltigen und in einigen Fächern differenzierten Lehrveranstaltungsangebot in den Wahlpflichtfächern des Studienganges Pädagogik werden doch - unbeschadet der Tatsache, daß ja nur ein Fach zu wählen ist<sup>159)</sup> - die oben konstatierten Defizite bezüglich des Lerninhalts "Militär und Gesellschaft" gemindert und durch das Fach "Personalwesen" Aspekte der im "Informationspapier" unberücksichtigten Lerninhalte der Personal und Material verwaltenden Tätigkeiten der Offizierssituation des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften wieder thematisiert<sup>160)</sup>.

Auch werden insgesamt in den gesellschaftswissenschaftlichen Studiengängen die - bezüglich der Lerninhalte des "Informationspapiers" oben festgestellten - Defizite im Themen- und Fächerangebot der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" insoweit gemindert, als im Fachstudium selbst Fächer bzw. Lehrereinheiten zu studieren sind - Fachbereich Pädagogik z.B. "Erziehung im gesellschaftlichen Bezugsfeld (einschl. Struktur und Reform des Sozialwesens)"<sup>161)</sup>, "Grundzüge der Lernpsychologie", "Grundlagen der Motivationsforschung", "Grundzüge der Sozialpsychologie und Kleingruppenforschung"<sup>162)</sup>, "Soziologische Aspekte der Sozialisation", "Abweichendes Verhalten"<sup>163)</sup> und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften z.B. "Grundlagen des

Öffentlichen Rechts"<sup>164</sup>), "Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre", Grundzüge der Verwaltungslehre", "Grundzüge des Rechnungswesens"<sup>165</sup>), "Staats- und Verwaltungsrecht, "Arbeitswissenschaft"<sup>166</sup>) -, die im "Informationspapier" formulierte Lerninhalte bzw. Problembereiche mehr oder weniger stark berühren<sup>167</sup>), was aber andererseits - bei gleichzeitigem Fehlen entsprechender Themenbereiche in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen - die Differenz zwischen technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen hinsichtlich einer Realisierung und Aufbereitung der im "Informationspapier" anvisierten Problembereiche und Lerninhalte noch weiter vergrößert<sup>168</sup>).

Generell ist für die Lehrveranstaltungen der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" bezüglich der Themenstellung weder eine spezifische Ausrichtung auf die einzelnen Studiengänge, die über die Bestimmungen der jeweiligen Studien- und Diplomprüfungsordnungen hinausgehen würde, noch eine erziehungs- oder gesellschaftswissenschaftliche Dimensionierung fachspezifischer Fragestellungen zu konstatieren<sup>169</sup>); diese erscheint allenfalls in einigen Themenstellungen der Lehrveranstaltungen in den Wahlfächern der Gruppe B des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften gegeben<sup>170</sup>).

Andererseits finden sich in den Lehrveranstaltungen der Fachstudiengänge der gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereiche wiederum Themenstellungen, die sehr wohl auf eine erziehungs- bzw. gesellschaftswissenschaftliche Dimensionierung fachspezifischer Fragestellung schließen lassen<sup>171</sup>); da nun diese Lehrveranstaltungen nicht im Rahmen der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" und auch nicht in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit den zu

diesen Bestandteilen zu rechnenden Fächern wie z.B. "Politikwissenschaft" abgehalten werden, ist umgekehrt zu schließen, daß die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" doch ein weitgehend selbstständiges und zum Fachstudium additives Element nicht nur in den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen darstellen, und eine gegenseitige Durchdringung nicht erfolgt<sup>172)</sup>.

Genausowenig stellen die erziehungs- und gesellschaftlichen Lehrveranstaltungen ein zunächst für alle Studierenden einheitliches Element dar<sup>173)</sup>, da - läßt man die Vertiefungen oder Spezialisierungen im Rahmen von Wahl- oder Wahlpflichtfächern außer Betracht<sup>174)</sup> - kaum Lehrveranstaltungen für die Studierenden aller Fachbereiche angeboten werden, insoweit sich diese auch auf ein tatsächlich im Studiengang zu studierendes Fach bzw. Lehrereinheit beziehen<sup>175)</sup>.

Soweit sich nun die Legitimation für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" aus der Beschreibung der Problemfelder im "Informationspapier" bzw. der Studien- und Offiziersituation im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften ableitet, werden die jeweiligen Lerninhalte, soweit sie sich auf die "erziehungswissenschaftlichen Bestandteile" beziehen, zumindest in den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen von der Themenstellung der Lehrveranstaltungen nur fragmentarisch getroffen.

Die jeweiligen Lerninhalte, die sich auf die gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile beziehen, werden - zumindest grob - im Studiengang Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, in den übrigen Studiengängen, vornehmlich den technisch-naturwissenschaftlichen, aber ebenfalls nur fragmentarisch durch



die Themen der Lehrveranstaltungen getroffen.

Dabei wird eine Verbindung zu den im "Informationspapier" bzw. den im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften für die Studien- und Offizierssituation formulierten Lerninhalten im wesentlichen nur durch die Themen der Lehrveranstaltungen des Faches "Politikwissenschaft" hergestellt<sup>176)</sup>, während diesbezügliche Verbindungen im Lehrveranstaltungsangebot der übrigen Fächer der "gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile" nur mehr rudimentär zu finden sind<sup>177)</sup>; allerdings bezieht sich ein Großteil der im Fach "Politikwissenschaft" angebotenen Themen auf den sicherheitspolitischen Bereich - unter gleichzeitiger Nichtberücksichtigung der für die "Belange der Streitkräfte" potentiell dysfunktionalen Lerninhalte "Rüstungssteuerung und Abrüstung"<sup>178)</sup> und "Friedens- und Konfliktforschung"<sup>179)</sup> -, so daß die gesellschaftliche Kontamination der beruflichen Tätigkeit als Offizier überwiegend nur innerhalb der Sicherheitspolitik hergestellt wird und die erste Stufe der Situationsbeschreibung der Offizierssituation "Der Offizier führt im Rahmen der Politik der Friedenssicherung den militärischen Auftrag der politischen Führung unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland aus"<sup>180)</sup> nur z.T. getroffen wird.

Betrachtet man weiter die Tatsache, daß in allen Studiengängen mehr oder weniger stark gewichtet und treffend Lehrveranstaltungen zu den Lerninhalten der Personal und Material verwaltenden Tätigkeiten der "Offizierssituation" angeboten werden<sup>181)</sup> und - mit Ausnahme einiger Lehrveranstaltungen in den Wahlfächern der Gruppe B des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften<sup>182)</sup> - innerhalb der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" keine über die Beschreibung der "Offiziers-



situation<sup>182</sup> hinausgehende Antizipation einer zivilen beruflichen Praxis erfolgt, erscheint erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung in der vorliegenden Form im wesentlichen instrumentalisiert auf die Verwertbarkeit der zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten innerhalb der Bundeswehr.

Fehlt im Lehrveranstaltungsangebot der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" jene Thematik, die sich mit der gesellschaftlichen Kontamination des Fachstudiums, der zivilen beruflichen Tätigkeit und - in einigen Fachbereichen - sogar militärischen Tätigkeit<sup>183</sup>) befassen, so bleibt von den im Gutachten der Bildungskommission für ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium formulierten Zielen im wesentlich nur mehr die inhaltliche und methodische Vorbereitung auf die Besonderheiten der Tätigkeit als militärischer Führer<sup>184</sup>).

Dem überwiegenden Themenkatalog der Lehrveranstaltungen nach geht es innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung tatsächlich nur mehr "inhaltlich ... um rechtliche, historische oder politische Grundkenntnisse, über die der Offizier verfügen muß, methodisch ... um Führung, Organisation, Planung u.s.w."<sup>185</sup>).

Indem nun durch das Lehrveranstaltungsangebot in den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums", die zum eigentlichen Fachstudium überwiegend additiv angelegt sind, im wesentlichen nur mehr oben zitierte Ziele, und zwar durch solche Inhalte, abgedeckt werden, die weitgehend funktionalisiert auf die Belange der Streitkräfte sind, Projekte durchgehend fehlen und Partizipationsprobleme nur rudimentär in den Blick kommen<sup>186</sup>), erscheint es mehr als fraglich, ob der Student auf Grund der Lehrveranstaltungen in den

"erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen" "zum politischen und sozialen Engagement finden und sein Handeln von kritisch-rationalen Gesichtspunkten leiten lassen"<sup>187)</sup> kann, schon gar nicht im Kontext des militärischen Systems.

Eher scheint erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung in der vorliegenden Form und den angeführten Inhalten für die studierenden Offiziere eine zusätzliche Belastung durch fachstudienfremde Elemente - nicht nur in den technisch-naturwissenschaftlichen Studiengängen - zu sein<sup>188)</sup>, durch die im besten Falle soviel Kompetenz vermittelt wird, um später den politischen Unterricht in der Truppe abzuhalten; darüberhinausgehende Impulse für Kreativität, Kommunikation und Engagement zu partizipatorischer Demokratie<sup>189)</sup> und Friedenssicherung jenseits von Abschreckung<sup>190)</sup> sind nicht zu erwarten.

#### 4.3. Zusammenfassung und ergänzende Bemerkungen<sup>1)</sup>

Die Verortung und Weiterentwicklung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an den Hochschulen der Bundeswehr ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl unterschiedlicher Entwicklungen und Ergebnisse, sowohl zwischen den beiden Hochschulen in Hamburg und München als auch zwischen den einzelnen Fachbereichen; einheitliches Kennzeichen dieser Entwicklungen an beiden Hochschulen ist die Reduzierung der Intentionen der Planungsgrundlage wie die jeweils unzureichende Realisierung der an den Hochschulen selbst erstellten Konzepte für eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung; diese Reduzierung bzw. unzureichende Realisierung kann für den hochschulorganisatorischen und -didaktischen Aspekt wie den inhaltlichen Aspekt, und damit für die Intentionen einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung überhaupt, konstatiert werden; als äußeres Kennzeichen dafür sind die mannigfaltigen Versuche einer einheitlichen Begriffsdefinition für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung zu nennen<sup>2)</sup>.

Schon die Konzeption der HSBw München als militärische Gesamtuniversität und die Konzeption der HSBw Hamburg als Hochschule der Bundeswehr - mit dem Ziel einer Integration in eine Hochschule Hamburg -, wie die jeweilige Regelung der Paritätenfrage weisen unter hochschulorganisatorischem Aspekt erhebliche Unterschiede zwischen beiden Hochschulen auf, wobei in beiden Fällen die HSBw Hamburg den Intentionen der Planungsgrundlage wesentlich näher kommt<sup>3)</sup>.

Läßt sich eine darüberhinausgehende gravierende Differenz zwischen beiden Hochschulen im Blick auf die hochschuldidaktischen Rahmenbedingungen nur für die Durchführung der Diplomvorprüfung, die in Hamburg

studienbegleitend erfolgt, und die Veranstaltungen von Projektstudien, die im Untersuchungszeitraum bisher nur in München durchgeführt wurden<sup>4)</sup>, feststellen, so bestehen diesbezüglich allerdings gravierende Unterschiede an beiden Hochschulen zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen und den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen sowohl was das jeweilige Pflichtstundenmaß, die Zahl der Leistungs- und Teilnahmenachweise wie die Zahl der Prüfungen, die Prüfungsabfolge und die Prüfungsformen, die Wochenzahl der zu leistenden Praktika als auch die Formen der Lehrveranstaltungen betrifft<sup>5)</sup>.

Im einzelnen ist zu konstatieren, daß an beiden Hochschulen die Klausur die durchgängige Form der Prüfung und des Scheinerwerbs ist - dabei in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen die nahezu ausschließliche -, daß die Zahl der Leistungsnachweise und Prüfungen wiederum in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereich an beiden Hochschulen wesentlich höher ist als in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen, genauso wie die Zahl der durchschnittlich zu studierenden Trimesterwochenstunden und die Dauer der Praktika; in gleicher Weise ist das Verhältnis von Kleingruppenveranstaltungen zu Vorlesungen in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen wesentlich ungünstiger als vergleichsweise im Fachbereich Pädagogik beider Hochschulen; die unterschiedlichen Leistungsanforderungen schlagen sich dann auch auf die Bewertung des Leistungszwangs aus, der von den Studierenden in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen höher eingestuft wird<sup>6)</sup>.

Zumindest in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen scheint das Studium im wesentlichen durch Prüfungen strukturiert, die wiederum die Gestaltung der Studienpläne und die Thematiken der angebotenen Lehrveranstaltungen bestimmen<sup>7)</sup>, so daß in diesen Fachbereichen von einer starken Verschulung des

Studienbetriebs gesprochen werden kann<sup>8)</sup> und eine individuelle Anlage und Gestaltung des Studiums nur in Randbereichen möglich ist<sup>9)</sup>, während in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen - vornehmlich den in Pädagogik - doch eine wesentlich größere individuelle Gestaltungsmöglichkeit des Studiums und Freiraum für das Studium nicht zu überprüfender Thematiken besteht<sup>10)</sup>.

Auch für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung lassen sich erhebliche Differenzen sowohl zwischen den beiden Hochschulen als auch zwischen den einzelnen Fachbereichen konstatieren; dies betrifft das Pflichtstundenmaß - in München für alle Fachbereiche je 18 Trimesterwochenstunden, in Hamburg unterschiedlich nach Fachbereichen von 13 Trimesterwochenstunden in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen bis zu 30 Trimesterwochenstunden im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften -, die Zahl der geforderten Leistungs- und Teilnahmenachweise wie die Art ihres Erwerbs, die Prüfungsanlage, den Zeitumfang der Prüfung und deren jeweiliges Notengewicht in der Gesamtnote der Diplomvor- und der Diplomhauptprüfung.

So wird, um ein weiteres Beispiel aufzugreifen, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung zwar in allen Fachbereichen beider Hochschulen in der Diplomvorprüfung berücksichtigt, die für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung auch an der HSBw München studienbegleitend erfolgt<sup>11)</sup>, doch in der Diplomhauptprüfung wird - nach Maßgabe der Diplomprüfungs- und Studienordnungen - die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung nur mehr an der HSBw München in allen Fachbereichen und an der HSBw Hamburg im Fachbereich Pädagogik geprüft; dabei

geht der an der HSBW Hamburg im Fachbereich Pädagogik zu erbringende Leistungsnachweis mit keinem Gewicht in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung ein, während an der HSBW München im Fachbereich Pädagogik diese Prüfung durch eine zweistündige Klausur erfolgt, deren Ergebnis mit 5 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung eingeht; im Vergleich dazu aber erfolgt im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der HSBW München diese Prüfung durch eine vierstündige Klausur und eine mündliche Prüfung, deren Gewicht mit einem Gesamtsatz von 10,5 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung eingeht<sup>12)</sup>.

Rechnet man nun die an der HSBW Hamburg in allen Fachbereichen zu studierenden Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer, soweit diese zur erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung gezählt werden können - was bei den Fächern Betriebs- und Volkswirtschaftslehre mehr als fraglich erscheint - mit<sup>13)</sup>, so ist die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung zwar auch dort Gegenstand der Diplomhauptprüfung in allen Fachbereichen, aber durch die unterschiedliche Gewichtung dieser Note in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung - von 5,5 % im Fachbereich Elektrotechnik bis 16,6 % im Fachbereich Pädagogik - und das unterschiedliche Pflichtstundenmaß wird der Unterschied bezüglich Pflichtstundenmaß und Notengewicht nicht nur zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen und technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen an der HSBW Hamburg, sondern auch zwischen beiden Hochschulen weiter vergrößert<sup>14)</sup>.

Zeigt sich für die organisatorische und didaktische Verankerung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung insgesamt an der HSBW München eine wesentlich einheitlichere Regelung für alle Fachbereiche - so werden dort auch die Lehrveranstaltungen aller Fächer innerhalb der erziehungs- und gesell-



schaftswissenschaftlichen Anleitung weitgehend in einem Stundenblock für alle Fachbereiche abgehalten<sup>15)</sup> -, und unterliegt dort die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung auch einer intensiveren Überprüfung als an der HSBw Hamburg<sup>16)</sup> - was sich zwar weniger positiv auf die Studienmotivation in diesen Fächern als auf die tatsächliche Studienleistung auswirken dürfte<sup>17)</sup> - so ist doch zu konstatieren, daß gerade auch unter diesem Aspekt durch die organisatorische und didaktische Verankerung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, wie sie an der HSBw Hamburg vorgenommen wurde, den Intentionen einer Anleitung etwas mehr Rechnung getragen wird als an der HSBw München<sup>18)</sup>; dies drückt sich nicht zuletzt im Verhältnis von Vorlesungen zu Kleingruppenveranstaltungen innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung aus, das an der HSBw München 47,5 : 52,5 Prozent, und an der HSBw Hamburg 32 : 68 Prozent beträgt.

Für beide Hochschulen ist diesbezüglich weiter zu konstatieren, daß durch die Überwiegende Form der Kleingruppenveranstaltungen in den Fächern der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung vor allem in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen die eindeutige Dominanz von Vorlesungen eine gewisse Reduzierung erfährt<sup>19)</sup>; auffällig ist dabei allerdings, daß an der HSBw Hamburg - und nur für diese besteht hier eine Vergleichsmöglichkeit - auch in den Lehrveranstaltungen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung mit 47,5 % Vorlesungen eine gewisse Angleichung an die in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche dominante Veranstaltungsform erfolgt<sup>20)</sup>, was nicht zuletzt auf die geringe Zahl der in diesen Fachbe-

reichen zu studierenden Trimesterwochenstunden innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung und auf die damit implizierte Stofffülle zurückzuführen ist.

Die enorm unterschiedliche Gewichtung von Vorlesungen und Kleingruppenveranstaltungen ist dann auch durchgängig in dem Lehrveranstaltungsangebot der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer zu finden, wobei in dem einzigen zwischen den beiden Hochschulen vergleichbaren Fach Politikwissenschaft allerdings die HSBw München mit 84 % Kleingruppenveranstaltungen gegenüber 70 % Kleingruppenveranstaltungen der HSBw Hamburg dominiert.

Zeigen sich somit auch in Randbereichen erhebliche Unterschiede zwischen beiden Hochschulen, so kann als wesentliche Gemeinsamkeit die Reduzierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, sowohl was das Pflichtstundenmaß wie das Notengewicht in der Diplomhauptprüfung betrifft, gelten.

Diese Feststellung trifft an der HSBw Hamburg einmal auf das Pflichtstundenmaß der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in den technischnaturwissenschaftlichen Fachbereichen zu, wo im Fachbereich Elektrotechnik die projektierte Stundenzahl von insgesamt 21 Trimesterstunden auf insgesamt 13 Trimesterwochenstunden<sup>21)</sup> und im Fachbereich Maschinenbau von 21 Trimesterwochenstunden über 17 Trimesterwochenstunden auf ebenfalls insgesamt nur 13 Trimesterwochenstunden reduziert wurde; zum anderen wurde auch das Notengewicht des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Scheines in der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung des Fachbereichs Elektrotechnik gestrichen.

An der HSBw München wurde die für alle Fachbereiche gleich projektierte Pflichtstundenzahl in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung von 24 Trimesterwochenstunden<sup>22)</sup> auf insgesamt 18 Trimesterwochenstunden reduziert; im Gegensatz zur HSBw Hamburg wurde an der HSBw München in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen das Notengewicht der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in der Gesamtnote der Diplomvor- wie der Diplomhauptprüfung gekürzt; und zwar in der Note der Diplomvorprüfung im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften von 12 % auf 6,25 % und in der Note der Diplomhauptprüfung im Fachbereich Pädagogik von 10 % auf 5 % und im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften von 14,3 % auf 10,5 %<sup>23)</sup>.

Als weitere Gemeinsamkeit zwischen beiden Hochschulen ist die bisher - mit Ausnahme des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der HSBw Hamburg - völlige Unterlassung einer auch nur formalen Integration von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung und Fachstudium zu nennen, so daß diese Anleitung überwiegend additiv - an der HSBw München wird immerhin versucht, durch einige auf Fachbereiche spezifizierte Veranstaltungen oder durch Projekte, zumindest mit einzelnen Lehrveranstaltungen einer mittelbar integrativen Anleitung näher zu kommen<sup>24)</sup> - zum eigentlichen Fachstudium steht, und somit nahezu - was den Bezug zum Fachstudium betrifft - auf einem Rang mit der Sprach- und Sportausbildung wie dem militärischen Pflichtprogramm rangiert<sup>25)</sup>; eine Aufwertung erfolgt lediglich durch das vergleichsweise höhere Pflichtstundenmaß und die zu erbringenden Prüfungsleistungen.

Die für beide Hochschulen konstatierte ungenügende Verortung und Weiterentwicklung der erziehungs- und ge-

gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wie deren unterschiedliche Entwicklung trifft auch auf die Kategorien Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zu<sup>26)</sup>.

An der HSBw München wird streng differenziert nach der im ersten Studienjahr zu studierenden "erziehungswissenschaftlichen Komponente" und der in den Trimestern 4 mit 8 - in Form von Wahlpflichtfächern - zu studierenden "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente"; die "erziehungswissenschaftliche Komponente" ist dann - soweit keine Spezifizierungen in den einzelnen Lehrveranstaltungen vorgenommen werden - für die Studierenden aller Fachbereiche gleich und Gegenstand der Diplomvorprüfung; aus den sechs Fächern der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" ist von den Studierenden aller Fachbereiche ein Fach im Umfang von 12 Trimesterwochenstunden zu studieren - der Studiennachweis erfolgt durch einen Teilnahmechein -, und dieses Fach ist dann auch Gegenstand der Diplomhauptprüfung.

An der HSBw Hamburg hingegen fehlt diese strenge Differenzierung; dort sind im Grundstudium in allen Fachbereichen sowohl "gesellschaftswissenschaftliche" wie - mit Ausnahme des Fachbereichs Pädagogik - "erziehungswissenschaftliche Bestandteile" zu studieren und zwar, je nach Fachbereich, in z.T. völlig unterschiedlichen Fächern bzw. Lehreinheiten, wobei es in einigen Fachbereichen offen bleibt, ob die "erziehungswissenschaftlichen" bzw. die "gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile", oder beide zusammen, Gegenstand der Diplomvorprüfung sind<sup>27)</sup>; im Hauptstudium sind dann in allen Fachbereichen - mit Ausnahme des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, in dem die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" nur im Grundstudium zu studieren sind - nur mehr "gesellschaftswissenschaftliche Bestandteile" zu studieren und zwar wiederum, je

nach Fachbereich, in z.T. völlig unterschiedlichen Fächern, wobei der Nachweis der erfolgreichen Teilnahme Zulassungsvoraussetzung zur Diplomhauptprüfung ist, diese Bestandteile aber in der Diplomhauptprüfung, mit Ausnahme des Fachbereichs Pädagogik, nicht mehr geprüft werden.

Andererseits sind nun an der HSBw Hamburg in allen Fachbereichen Wahl- bzw. Wahlpflichtfächer im Hauptstudium zu studieren und auch Gegenstand der Diplomhauptprüfung, die den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" zugerechnet wurden und in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen z.T. auch noch zugerechnet werden können<sup>28)</sup>.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang das Fächerangebot in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an beiden Hochschulen, dann stellt sich die Frage, inwieweit das Fach Wirtschaftswissenschaften an der HSBw München noch der gesellschaftswissenschaftlichen Komponente der Anleitung zuzurechnen ist, wenn dies für die Fächer Betriebswirtschafts- und Volkswirtschaftslehre an der HSBw Hamburg nicht mehr getan wird, andererseits die Aufnahme dieser Fächer in das Studium aber unerklärlich bleibt.

Wird an beiden Hochschulen für alle Fachbereiche nur Politikwissenschaft als einheitliches Fach der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung angeboten und besteht sonst ein gleiches Angebot nur partiell für die Fächer Geschichte, Theologie und Recht<sup>29)</sup>, so werden die Unterschiede in den Inhalten der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zwischen beiden Hochschulen wie zwischen den Fachbereichen der HSBw Hamburg noch dadurch verstärkt, daß jeweils nur ein Fach aus



dem Fächerangebot zu studieren ist, das zudem an der HSBw Hamburg nicht für alle Fachbereiche identisch ist.

Somit wird an beiden Hochschulen - mit Ausnahme des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der HSBw Hamburg - durch das Fächerprinzip jeweils nur ein spezifischer Aspekt aus den Inhalten der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung getroffen - so kann z.B. das Studium im Fach Theologie, für Studierende des Fachbereichs Pädagogik an der HSBw Hamburg und für die Studierenden aller Fachbereiche an der HSBw München, allein die gesellschaftswissenschaftliche Anleitung abdecken -, was durch die in den Fächern selbst stattfindenden Spezialisierungen, wie an der HSBw München, noch verstärkt wird.

Zeigt sich für beide Hochschulen ein Ausufern der Fächer bzw. der Inhalte der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, so wird der Themenbereich der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, wie er im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften und für die HSBw Hamburg im "Informationspapier" abgesteckt wurde, im wesentlichen nur durch das Fach Politikwissenschaft getroffen, das dann aber immer noch zur Disposition der Studierenden steht; dabei ist weiter zu konstatieren, daß das Lehrveranstaltungsangebot im Fach Politikwissenschaft der HSBw Hamburg nur einen Teil der im "Informationspapier" abgesteckten Themenbereiche abdeckt, und auch das Lehrveranstaltungsangebot in allen Fächern der HSBw München die für diese Fächer selbst angegebenen Themenbereiche nur partiell, wenn auch nach Fächern unterschiedlich, abdeckt, wobei in Betracht zu ziehen ist, daß dies auch z.T. auf die mangelnde Lehrkapazität und den beschränkten Untersuchungszeitraum zurückzuführen ist.



Wurden bisher erhebliche Differenzen zwischen den beiden Hochschulen wie den einzelnen Fachbereichen an der HSBw Hamburg in Bezug auf Art und Inhalte der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung und eine teilweise erhebliche Abweichung von den an den Hochschulen selbst erstellten Konzeptionen festgestellt, so daß im Blick auf die Planungsgrundlage kaum mehr von einer Verortung und Ausgestaltung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, sondern von deren weitgehender Auszehrung zu sprechen ist, dann findet dies seine Fortführung z.T. auch in den jeweiligen Zielvorstellungen für eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung.

An der HSBw Hamburg orientiert sich die Zielvorstellung einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung sowohl im Gründungsausschuß wie im Senatsausschuß für Lehre und Studium im wesentlichen an der Planungsgrundlage, die weiterentwickelt und vornehmlich um emotional-affektive Lernziele erweitert wird<sup>30)</sup>; dennoch scheint das Abstellen auf Lernziele, wie die Zielvorstellungen des Senatsausschusses für Lehre und Studium im Ganzen, keinen Einfluß auf die tatsächliche Realisierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung genommen zu haben - vielleicht mit Ausnahme des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, auf den die Planungsgrundlage konzipiert war -, was vornehmlich auf die unterschiedlichen bzw. andersartigen Interessenlagen von Gruppen und Einzelpersonen - und diese dürften wiederum vornehmlich in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen angesiedelt sein - zurückzuführen ist<sup>31)</sup>.

An der HSBw München hingegen spielt die Planungsgrundlage in den mit der Verortung und Weiterentwicklung

der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung befaßten Hochschulorganen eine nur untergeordnete Rolle, wobei sich die Zielvorstellungen im wesentlichen in der Auswahl von Fächern und der Beschreibung von Themenbereichen niederschlagen bzw. beschränken<sup>32)</sup>; die Zielvorstellung, daß jedes Fach mit eigener Fachsystematik durch Bezüge zum Berufsfeld Bundeswehr und zum Fachcurriculum in sich der Anleitung gerecht würde<sup>33)</sup>, erweist sich sowohl als einen Teil der angebotenen Fächer wie einen Teil der in den Fächern angebotenen Lehrveranstaltungen betreffend, in der Realität als irrig; zwar werden die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Komponenten" wie die einzelnen Fächer in einen Kontext gestellt, der zumindest bei der "erziehungswissenschaftlichen Komponente" und in den Fächern Politikwissenschaft, Öffentliches Recht und Christliche Gesellschaftslehre auf den Vertiefungsebenen einen inhaltlichen Bezug zur Offizierssituation der Planungsgrundlage aufweist, aber eine darüberhinausgehende Beschreibung von allgemeinen Lernzielen und mit ihnen eine Explikation der Funktion des jeweiligen Faches innerhalb der Anleitung fehlt durchgehend - mit Ausnahme des Faches Christliche Gesellschaftslehre.

An beiden Hochschulen ist eine realisierte curriculare Zielsetzung und damit auch eine curriculare Organisation der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zu vermissen; die einzelnen Fächer - mit den besagten Ausnahmen des Faches Politikwissenschaft an beiden Hochschulen, den Fächern Öffentliches Recht und Christliche Gesellschaftslehre an der HSBw München und den im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der HSBw Hamburg zu studierenden Lehreinheiten - finden ihre Begründung anscheinend in ihrer einmal erlangten Existenz; die

in allen Fächern beider Hochschulen innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung angebotenen Lehrveranstaltungen weisen, wenn überhaupt, weniger einen Bezug zum Fachstudium, zur späteren zivilen Tätigkeit und damit zur gesellschaftlichen Kontamination des Faches wie der beruflichen Tätigkeit auf als einen Bezug zur jeweiligen Fachsystematik - vornehmlich an der HSBW München - und vor allem zur Offiziersssituation; dabei ist die Tendenz, jene in der Offiziersssituation formulierten emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen und für das militärische System potentiell dysfunktionalen Inhalte zu eliminieren, nicht zu verkennen<sup>34</sup>).

Die Frage nach den übergeordneten Zweck- und Sinnzusammenhängen, nach den vielfältigen Implikationen einer beruflichen Praxis innerhalb des militärischen Systems wie innerhalb der zivilen Gesellschaft, die durch politische, gesellschaftliche, wissenschaftlich-technologische und nicht zuletzt sicherheitspolitische Wandlungen absehbar sind, wie die Frage nach der Betroffenheit und Mitgestaltungsmöglichkeit des einzelnen stellt sich nur in Randbereichen und einzelnen Lehrveranstaltungen.

Das in der Planungsgrundlage formulierte oberste allgemeine Lernziel "Partizipation" hat weder eine entscheidende Realisierung in den hochschulorganisatorischen und -didaktischen Rahmenbedingungen erfahren noch kann die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung in der gegenwärtig durchgeführten Form dieses Ziel realisieren.

Die für beide Hochschulen zu konstatierende formale Reduktion und inhaltliche Auszehrung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung schlägt sich dann auch massiv nieder auf jene Kriterien, die

die Aussage von einem "Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr" zu rechtfertigen schienen; basiert dieser Neuansatz auf der Annahme allgemeiner Lernziele, so geriert politische Bildung - als diese fehlen - zu einer wissenschaftlichen Spezialdisziplin, zu der verschiedene Fächer einen unterschiedlichen Beitrag leisten, was im wesentlichen dann nur auf das Fach Politikwissenschaft zutrifft; insgesamt steht dergestaltete politische Bildung im Dienste der Wissensvermittlung, kaum der Verhaltensänderung.

Zwar qualifiziert sich der Inhalt politischer Bildung in der Bundeswehr nach wie vor dadurch als "neu", als eindeutig jene Elemente politischer Bildung eine Priorität einnehmen, welche sich aus den grundgesetzlichen Normen des Rechts- und Sozialstaates der Bundesrepublik Deutschland und nicht aus dem Zusammenhang von Abschreckung und Kampfbereitschaft rechtfertigen lassen, und Wissenschaft als ungezwungene Wahrheitssuche sich auch im militärischen System etablieren kann. Aber gerade dort, wo sich Inhalte auf das soldatische Selbstverständnis und die Aufgabenstellung der Streitkräfte beziehen, scheint politische Bildung weitgehend verengt auf die Vermittlung eines unkritischen Know-how zur Erfüllung der von der Politik zugewiesenen Aufgabe, der Sicherstellung der Einsatzbereitschaft.

Die Problematik des Verhältnisses von Militär und Gesellschaft wird nur vereinzelt und in Randbereichen, Probleme kollektiver Sicherheit weitgehend nur unter dem Blickwinkel des eigenen Sicherheitssystems und der Abschreckungskonzeption thematisiert; Abschreckung transzendierende Inhalte und eine Reflektierung des soldatischen Selbstverständnisses über die Paradoxie des gegenwärtigen Status quo hinaus sind kaum zu finden<sup>35)</sup>, geschweige denn eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Konzeption der Abschreckung

und mit Alternativmodellen.

Wenn man nun bedenkt, daß der größte Teil der Lehrveranstaltungen, die in den Bereich politischer Bildung fallen, im Fach Politikwissenschaft angeboten wird, für das an der HSBw München überhaupt keine Verbindlichkeit besteht und an der HSBw Hamburg nur eine partielle, so muß der Versuch, der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung einen Schwerpunkt in der politischen Bildung der Offiziere zuzuweisen<sup>36)</sup>, als gescheitert erklärt werden und eine weitere inhaltliche Auseinandersetzung damit erscheint überflüssig, solange sich nicht Korrekturen, sei es durch Interventionen des militärischen Systems oder durch eine curriculare Zielsetzung, abzeichnen.

Es ist nun nicht verwunderlich, daß in einem durch ein hohes Maß an Prüfungsdruck und zeitlicher Reglementierung bestimmten Studium, ein zum eigentlichen Fachstudium additives Anleitungstudium weder die Motivation - da ein Anknüpfen an Erfahrung und Interesse nur bedingt möglich ist - für ein über die Prüfungsanforderungen hinausgehendes Studium abgibt, noch überhaupt - da eine curriculare Zielsetzung nicht realisiert ist - den Sinn und den Nutzen dieses Studiums einsichtig machen kann<sup>37)</sup>; diese Feststellung trifft auf die technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereiche verstärkt zu<sup>38)</sup>.

Zwar sind Ansätze - im didaktischen Bereich die Orientierungsstufe, eine Studienfachberatung<sup>39)</sup>, teilweise studienbegleitende Prüfungen, vereinzelt interdisziplinäre Lehrveranstaltungen und Projektstudien sowie überwiegend Kleingruppenveranstaltungen in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichen, und im inhaltlichen Bereich Bezüge zur "Offizierssituation" in



gewissem Umfang und nach Fächern unterschiedlich gewichtet - zu konstatieren, doch diese können weder den im Gutachten der Bildungskommission und der Planungsgrundlage gesetzten Ziel- und Realisierungsvorstellungen für ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium genügen, noch den vom Bundesministerium der Verteidigung erhobenen Ansprüchen und gesetzten Erwartungen<sup>40)</sup>; weder die emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen noch z.T. zumindest auch die militärischen Intentionen konnten als durchgängiges Element der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung, geschweige denn eines so angeleiteten Fachstudiums, realisiert werden, so daß sowohl die gesellschaftswissenschaftlichen "Anleiter" besorgt sind, "daß die geplante Studienreform mit dem Ziel: mehr Partizipation an den Hochschulen ausbleibt"<sup>41)</sup>, als auch die militärische Führung an der Hochschule, daß die militärischen Belange zu wenig berücksichtigt würden<sup>42)</sup>; gerade die Kritik und die Empfehlungen letzterer Position<sup>43)</sup> - auf die im Schlußkapitel noch einzugehen ist- weisen aber auf einen künftig erst noch auszutragenden Konflikt mit jener Position, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung auch mit dem Ziel von mehr Partizipation verfolgt.

Die Ursachen für das bisher augenscheinliche Scheitern der Reformkonzeption hängen einmal zusammen mit den sich aus dem raschen Aufbau der Hochschulen ergebenden Problemen einer mangelnden personellen und materiellen Ausstattung<sup>44)</sup> und der durch die dreijährige Regelstudienzeit bedingten enormen Leistungsanforderungen an akademische Lehrer und Studenten<sup>45)</sup>, verstärkt noch durch eine Vielzahl von Gremiensitzungen; sie hängen weiter zusammen mit den Richtungskämpfen und



Verständigungsschwierigkeiten zwischen den gesellschaftlichen und den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen<sup>46)</sup>, den darin auch zum Ausdruck gebrachten unterschiedlichen Interessenlagen vor allem der Hochschulprofessoren<sup>47)</sup>, der mangelnden Kooperationsbereitschaft zwischen den Fachbereichen<sup>48)</sup>, der Neuartigkeit der Konzeption und der damit impliziten, aber wohl nicht durchgängig gewährleisteten Qualifikationsanforderungen an das wissenschaftliche Personal<sup>49)</sup> und nicht zuletzt auch mit dem untergeordneten Interesse vor allem der Personen und Gremien, die nicht unmittelbar mit der Realisierung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung befaßt sind<sup>50)</sup>.

Zumindest ein Teil dieser Ursachen wäre behebbar, schon allein etwa durch die Ausdehnung der Regelstudienzeit auf vier Jahre<sup>51)</sup>, die verstärkte Arbeit der hochschuldidaktischen Zentren<sup>52)</sup> und die Konsolidierung nach der Aufbauphase.

Die Hauptursache für die formale Reduktion und die inhaltliche Auszehrung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an beiden Hochschulen, daß nämlich für die Fachstudiengänge Curricula, die diesen Namen tatsächlich verdienen, fehlen<sup>53)</sup>, dürfte allerdings nur schwer zu überwinden sein, denn die Entwicklung an beiden Hochschulen zeigt, daß durchgehend von einem Verständnis von Curriculum ausgegangen wird, das zwischen dem eigentlichen Fachstudium und der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung als zwei von einander isolierte Fachbereiche unterscheidet; in dieser Konsequenz fehlen dann allgemeine und fächerübergreifende Lernziele und eine Umsetzung dieser in den Fachcurricula genauso logischer Weise wie sich so dann die Diskussion letzt-

lich auf die Verminderung oder Ausdehnung von Umfang und Inhalt der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung beschränkt.

Ellweins Vermutung, daß es nicht so sehr darauf ankommen wird, welches Curriculum nun in der Realität verwirklicht wird, sondern ob überhaupt der Schritt zu einem Curriculum getan wird<sup>54)</sup>, scheint sich zu bestätigen, denn Ansätze sind kaum, schon gar nicht in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen zu erkennen<sup>55)</sup>.

Ist nun eine inhaltliche Reform der Fachstudiengänge, in denen die pädagogischen, psychologischen und soziologischen Implikationen des Fachstudiums und der Berufspraxis in Bundeswehr und ziviler Gesellschaft auf curricularer Basis in einen Katalog von allgemeinen und fachspezifischen Lernzielen münden, ausgeblieben, weil das Dimensionierungsinstrument, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung, auf ein Nebenfach mit all dessen traditionellen Charakteristika beschränkt bleibt<sup>56)</sup>, so versucht nun umgekehrt das militärische System, da es seine Erwartungen nicht erfüllt sieht, zur Optimierung des Ausbildungssystems auf eine stärkere Berücksichtigung der "Belange der Streitkräfte" zu insistieren<sup>57)</sup>; dies bezieht sich dann sowohl auf das Fachstudium<sup>58)</sup>, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung<sup>59)</sup>, als auch auf infrastrukturelle und organisatorische Maßnahmen<sup>60)</sup>.

Die Gefahr, daß dadurch der zivile Charakter der Hochschulen verlorengeht, sich die Inhalte des Fachstudiums in hohem Maße an den Belangen der Streitkräfte zu orientieren hätten und die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung instrumentalisiert würde auf die Verwendungszwecke des Offiziers, erscheint manifest.

Anmerkungen:

4. Die Verortung und Weiterentwicklung der erziehungs-  
und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an  
den Hochschulen der Bundeswehr

- 1) Vgl. Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr, Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 3.
- 2) Vgl. Gesetz über die Universität Hamburg (Universitätsgesetz - UniG) vom 25. April 1969 i.d.F. des Gesetzes zur Änderung des Universitätsgesetzes vom 25. September 1969 - Text, in: Ipsen, Hans, Peter, Grabitz, Eberhard, (Hrsg.), Das Hamburger Universitätsgesetz, Hamburg 1970, S. 111 - 155.
- 3) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, (Hrsg.), Entwurf eines Bayerischen Hochschulgesetzes, München 1973.
- 4) Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bonn 1970.
- 5) Vgl. Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg.  
Der Bundesminister der Verteidigung Bonn, den 21. Nov. 1972,  
abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., <sup>(Hrsg.)</sup> Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 78 - 93;  
Erlaß des Bundesministers für Verteidigung,

Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, Bonn, 1.8.1973, zit. als Rahmenbestimmungen... München.

- 6) Dem "Lehrveranstaltungsangebot" werden die in den Vorlesungsverzeichnissen des Studienjahres 1975/76 - Herbsttrimester 1975, Wintertrimester 1976, Frühjahrstrimester 1976 - ausgezeichneten Lehrveranstaltungen zugrunde gelegt.

#### 4.1. Hochschulorganisatorischer - und didaktischer Aspekt

##### 4.1.1. Rahmenbestimmungen und Grundordnungen

- 1) Vgl. Der Bundesminister der Verteidigung, Erlaß über die Errichtung des Gründungsausschusses, Bonn, den 16. Oktober 1972, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., <sup>(Hrsg.)</sup> Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 66 f.
- 2) Diese Feststellung trifft vor allem auch auf die Zusammensetzung von Senaten und Fachbereichen zu; vgl. weiter unten.
- 3) Die Berufung von Thomas Ellwein zum Vorsitzenden beider Gründungsausschüsse scheint daher nicht zuletzt eine taktisch motivierte personalpolitische Entscheidung zugunsten einer annähernd gleichen hochschulpolitischen Entwicklung gewesen zu sein; vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 99.

- 4) Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., S. 13, Abschnitt F, II. (1).
- 5) Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, a.a.O., S. 67 f, Abschnitt F, II. (1).
- 6) Vgl. dazu: Ellwein, Thomas, u.a. (Hrsg.) Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 38.
- 7) Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., S. 13, Abschnitt F, II. (2).
- 8) Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, a.a.O., S. 88, Abschnitt F, II. (2).
- 9) Vgl. Ellwein, Thomas, u.a., <sup>(Hrsg.)</sup> Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 37 f.
- 10) Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., S. 15, Abschnitt F, VI. (5).
- 11) Vgl. Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, a.a.O., S. 89, Abschnitt F, VI. (5).
- 12) Dies trifft für HSBw München und Hamburg in gleicher Weise zu;  
vgl. ebenda, S. 87, Abschnitt F, I (2) u. (3) und Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisa-

tion der Hochschule der Bundeswehr München,  
a.a.O., S. 13, Abschnitt F, I (2) u. (3).

- 13) Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., S. 14, Abschnitt F, III. (2); für die HSBw<sup>Hamburg</sup> fehlt eine entsprechende Bestimmung.
- 14) Vgl. Urteil vom 29.Mai 1973 (1 BvR 424/71 und 325/72).  
Mitbestimmung an Hochschulen; Gruppenuniversität, in: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 35. Band, Tübingen 1974, S. 79 - 170.
- 15) Die für die HSBw München gültigen "Rahmenbestimmungen" wurden zwischen dem Bayerischen Staatsminister und dem Bundesminister der Verteidigung endgültig vereinbart und standen damit - im Gegensatz zu den "Vorläufigen Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der HSBw Hamburg" - nicht zur Diskussion des Gründungsausschusses. (Persönliches Schreiben Prof. Thomas Ellweins vom 18.November 1975).
- 16) Vgl. Anm. 15.
- 17) Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München, Fassung gemäß Beschluß des Gründungsausschusses vom 25.1.1974 und Schreiben BMV - BEB HSGR - vom 11.3.1974; (zit. Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München).
- 18) Vgl. ebenda, § 17 Abs.3, § 30 Abs.4, § 9 Abs.4.
- 19) Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, (Hrsg.), Entwurf eines



Bayerischen Hochschulgesetzes, München 1973,  
S. 42, Art. 21 Abs. 2.

- 20) Vgl. Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr  
München, § 18 Abs. 4 Satz 1 u. 2.
- 21) Vgl. Anm. 18.
- 22) Vgl. ebenda.
- 23) Persönliche Erklärung von Prof. Thomas Ellwein  
im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundes-  
wehr München - Sitzung am 13.7.1973, S. 1 f.
- 24) "Die HSBw dient dem wissenschaftlichen Studium  
von Offizieren der Bundeswehr ...  
Die HSBw bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor,  
die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse  
und wissenschaftlicher Methoden erfordern".  
Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation  
der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O.,  
S. 3 Abschnitt A, I (2) u. (3).
- 25) "Die Hochschule der Bundeswehr (HSBw) München  
dient dem wissenschaftlichen Studium von Soldaten  
der Bundeswehr ...  
Die HSBw München verbindet Forschung und Lehre zu  
einer vorwiegend wissenschaftsbezogenen Ausbildung .  
In den Fachhochschulstudiengängen vermittelt sie  
durch anwendungsbezogene Lehre eine Bildung, die  
zu selbstständiger Anwendung wissenschaftlicher  
Methoden in der Berufspraxis befähigt".  
Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München,  
§ 1 Abs. 1 u. 2.  
Die Vorbereitung auch auf berufliche Tätigkeiten  
erfolgt also primär in den Fachhochschulstudien-  
gängen.

- 26) Vgl. Kap. 3.3.
- 27) Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, (Hrsg.) Entwurf eines Bayerischen Hochschulgesetzes, a.a.O., S. 22, Art. 2 Abs. 1.
- 28) Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München, § 41 Abs. 2.
- 29) Vgl. Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., S. 16, Abschnitt G, I. (1).
- 30) Vgl. Kap. 3.2.
- 31) Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München, § 17 Abs. 4 u. § 30 Abs. 7.
- 32) Ebenda.
- 33) Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München, § 15 Abs. 1.
- 34) Ebenda, § 15 Abs. 4; das Wort "Bestandteile" ist dabei durch "Aspekte" ersetzt; diese Bezeichnung wurde auch vom Ausschuß übernommen.
- 35) Die eigentümliche Mitgliedschaft des Leiters des Studentenbereichs gerade in diesem Ausschuß legt zumindest diese Vermutung nahe.
- 36) Ellwein, Thomas, u.a. (Hrsg.) Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 33.
- 37) Ebenda, S. 37.

- 38) Vgl. Vorschlag des Gründungsausschusses zur Änderung der Rahmenbestimmungen vom 18.Juni 1973, abgedruckt in:  
Ellwein, Thomas, u.a. (Hrsg.),  
Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O.,  
S. 93 - 107.
- 39) Vgl. ebenda, S. 103, E. II. u. E. III.
- 40) Vgl. ebenda, S. 99, C. IV. (6).
- 41) Vgl. Gesetz über die Universität Hamburg (Universitätsgesetz - UniG) vom 25.April 1969 i.d.F. des Gesetzes zur Änderung des Universitätsgesetzes vom 25.Sept.1969, a.a.O., S. 127, § 29 Abs.1 u. S. 134, § 43 Abs. 2.
- 42) Vgl. Anm. 14.
- 43) Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Studiensekretariat, (Hrsg.), Vorlesungsverzeichnis, Winter-Trimester 1975, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, S. 17, E. II.
- 44) Vgl. ebenda.
- 45) Vgl. ebenda, E. III.
- 46) Vgl. ebenda, S. 16, E. I. (1).
- 47) Vgl. zu den Anmerkungen 48, 49 und 50 die entsprechenden Formulierungen im "Vorschlag

des Gründungsausschusses zur Änderung der Rahmenbestimmungen vom 18. Juni 1973",  
a.a.O.

- 48) Vgl. Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis, Winter-Trimester 1975, a.a.O., S. 17, E. I. (2).
- 49) Vgl. ebenda, S. 20, F. II. (4).
- 50) Vgl. ebenda, S. 12, C. IV. (4).
- 51) Vgl. Vorschlag des Gründungsausschusses zur Änderung der Rahmenbestimmungen vom 18. Juni 1973, a.a.O., S. 95, B. II. (2).
- 52) Zur Stellung der Studenten (Sitzung des Gründungsausschusses am 21.08.1973), Antrag Ellwein, abgedruckt in: Ellwein Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 107; dieser Antrag erhielt 11 Stimmen und 1 Enthaltung; vgl. Abstimmung über den Antrag Ellwein, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 109.
- 53) Die entsprechende Formulierung lautet: "Sie (die Hochschule, d. Verf.) bereitet auf berufliche Tätigkeiten vor, für welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden erforderlich oder nützlich ist".

Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Studiensekretariat, (Hrsg.), Vorlesungsverzeichnis, Winter-Trimester 1975, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, S. 5, A.I.(2).

- 54) "Das Studium ist ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium".  
Ebenda, S. 20, G. I. (1).
- 55) Vgl. Verwaltungsvereinbarung zwischen der Universität und der Hochschule der Bundeswehr vom 07.03.1974, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 76 f.
- 56) "Die HSBw München ist eine vom Freistaat Bayern als Gesamthochschule anerkannte Einrichtung im Geschäftsbereich des Bundesministers der Verteidigung".  
Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., § 2 Abs. (1).

4.1.2. Prüfungs- und Studienordnungen, Stunden- und Studienablaufpläne, Lehrveranstaltungsangebot

- 1) Vgl. Kap. 3.3.2.2.
- 2) Vgl. ebenda u. Kap. 3.2.
- 3) Entsprechende oder ähnliche Fragen an die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums werden in Kap.4.1.3. gestellt.

- 4) Die folgenden Angaben konnten im wesentlichen nur aus den in den Vorlesungsverzeichnissen abgedruckten Studien- bzw. Studienablaufplänen und den bis zum Abschluß der Dissertation erlassenen Fachprüfungsordnungen entnommen werden, da die Studienordnungen der einzelnen Fachbereiche bis zu diesem Termin noch in der hochschulinternen Diskussion standen und mir deshalb - mit Ausnahme der Studienordnungen des Fachbereichs Wirtschafts- und Organisationswissenschaften und des Studienganges Bauingenieurwesen - keine gültigen Studienordnungen zugänglich gemacht wurden.
- 5) Allgemeine Diplomprüfungsordnung der Hochschule der Bundeswehr München, vom 7. April 1976.
- 6) Ebenda, § 3 Abs. 1.
- 7) Ebenda, § 12 Abs. 2.
- 8) Eine eindeutige Regelung besteht diesbezüglich allerdings nicht: "Je Studierender und je Fach soll die Prüfungszeit mindestens 15 Minuten betragen".  
Ebenda, § 6 Abs. 2.
- 9) Ebenda, § 11 Abs. 4.
- 10) Ebenda; bei Praktika genügt schon die Bescheinigung der erfolgreichen Teilnahme;  
ebenda.
- 11) Ebenda.
- 12) Ebenda.



- 13) Ebenda, § 14 Abs. 6.
- 14) Wegen der besseren Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Fachbereichen wie zwischen den beiden Hochschulen wird jeweils nur das Pflichtstundenmaß der ersten 8 Trimester herangezogen, da z.B. im Fachbereich Elektrotechnik im 9. Trimester überhaupt keine Lehrveranstaltungen vorgesehen sind.
- 15) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Information des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, Herbsttrimester 1975, Studienablaufplan, eingeschoben zwischen S. 55 u. S. 56.
- 16) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 8. November 1976, § 3 Abs. 1.
- 17) Ebenda, § 7 Abs. 1.
- 18) Ebenda, § 10.
- 19) Vgl. ebenda, § 8, § 11 u. § 12.
- 20) Ebenda, § 12.
- 21) Vgl. Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, a.a.O.
- 22) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 1 - 5.

Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 30 - 37.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 29 - 33.

- 23) Die Auszählung wurde nach folgenden Kriterien  
vorgenommen:  
Jede Lehrveranstaltung wird als die Veranstal-  
tungsform gewertet, als die sie ausgezeichnet ist;  
als Kleingruppenveranstaltungen werden Seminare,  
Übungen, Kolloquien, Laborpraktika, Kurse und  
Projekte gewertet.  
Gezählt wurde jede eigens aufgeführte Lehrveran-  
staltung mit der angegebenen Stundenzahl;  
Lehrveranstaltungen, für die keine Stundenzahl  
angegeben ist, werden jeweils als zweistündig  
gewertet. Die Stundenzahl von Lehrveranstaltungen,  
die als V/Ü oder V/S ausgezeichnet sind, wird je  
zur Hälfte als Vorlesung und Übung/Seminar be-  
rechnet; sofern Lehrveranstaltungen nur eine  
Trimesterhälfte dauern oder im 14-tägigen Turnus  
abgehalten werden, wird deren Stundenzahl nur zur  
Hälfte gewertet. Generell stellen alle errechneten  
Zahlen nur Annäherungswerte dar, aus denen nicht  
ein exakter Schluß, sondern nur ein Überblick  
über das Verhältnis der Anzahl von Vorlesungen  
zur Anzahl von Kleingruppenveranstaltungen ge-  
wonnen werden soll.
- 24) Vgl. Studienordnung für den Hochschulstudiengang  
des Fachbereiches Wirtschafts- und Organi-  
sationswissenschaften, § 9 Abs. 6, abgedruckt  
in: Hochschule der Bundeswehr München,

Studien-Information des Fachbereiches  
Wirtschafts- und Organisationswissen-  
schaften, Herbsttrimester 1975, S. 6 - 14.

- 25) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 34 f u.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 33.
  
- 26) Vgl. Stunden- und Studienplan für den wissen-  
schaftlichen Hochschulstudiengang Pädagogik,  
abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr  
München, Personen- und Lehrveranstaltungs-  
verzeichnis, Frühjahrstrimester 1976, S. 45;  
die Stunden für "fachbezogenes Englisch"  
wurden mitgerechnet.
  
- 27) Fachprüfungsordnung für den Fachbereich Pädagogik  
an der Hochschule der Bundeswehr München, vom  
28.Juli 1976, § 3 Abs. 1.
  
- 28) Vgl. ebenda, § 5 Abs. 1.
  
- 29) Ebenda, § 6 Abs. 1 u. Abs. 2.
  
- 30) Ebenda, § 6 Abs. 2.
  
- 31) Vgl. ebenda, § 3 Abs. 3.
  
- 32) Ebenda, § 8 Abs. 1.
  
- 33) Ebenda, § 9 Abs. 1 u. Abs. 2.
  
- 34) Vgl. Stunden- und Studienplan für den wissen-  
schaftlichen Hochschulstudiengang Pädagogik,

a.a.O.; die Werte beziehen sich u.a. auf die zur Wahl stehende Vertiefungsrichtung "Erwachsenenpädagogik", das Wahlpflichtfach "Politikwissenschaft" und auf "Psychologie I" und "Soziologie II".

- 35) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und  
Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 20 - 27.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und  
Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 64 - 72.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 62 - 70.
- 36) Vgl. Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Informatik, abgedruckt in:  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 70 - 84;  
das im 8. oder 9. Trimester zu studierende  
"Oberseminar im Anwendungsfach" wurde zur  
Hälfte - zwei Stunden - den Lehrveranstaltungen des 8. Trimesters zugerechnet.
- 37) Fachprüfungsordnung für Studierende der Informatik  
an der Hochschule der Bundeswehr München, vom  
10. Dezember 1976, § 3 Abs. 1.
- 38) Vgl. ebenda, § 5 Abs. 2.
- 39) Ebenda, § 6.
- 40) Vgl. ebenda, § 9 Abs. 2.

- 41) Vgl. ebenda, § 10.
- 42) Vgl. Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Informatik, a.a.O.
- 43) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 38 - 40.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 88 - 91.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 86 - 88.
- 44) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für Studierende der Informatik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 13.12.1974,  
§ 9 Abs. 1 Ziff. 2.
- 45) Fachprüfungsordnung für Studierende der Luft- und Raumfahrttechnik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 3. Januar 1977, § 3 Abs. 1.
- 46) Vgl. ebenda, § 7 Abs. 2 b.
- 47) Ebenda, § 10.
- 48) Vgl. ebenda, § 7 Abs. 2 c, d.
- 49) Ebenda, § 14 Abs. 2.
- 50) Vgl. ebenda, § 12 Abs. 2 u. Abs. 3; die Zahlen beziehen sich auf die Studienrichtung "Ingenieur-Planungstechnik".

- 51) Vgl. ebenda, § 13 Abs. 4 u. Abs. 5.
- 52) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 54 - 56.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 106-108.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 103- 105.
- 53) Vgl. Studienpläne, Hochschulstudiengang Elektro-  
technik, Studienrichtung Nachrichtentechnik  
und Energietechnik, abgedruckt in:  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 115 - 120;  
diese und folgende Angaben beziehen sich auf  
die Studienrichtung "Nachrichtentechnik".
- 54) Vorläufige Diplomprüfungsordnung für Studierende  
der Elektrotechnik an der Hochschule der Bundes-  
wehr München, vom 10.12.1974, § 3 Abs. 1.
- 55) Vgl. ebenda, § 5 Abs. 2.
- 56) Vgl. ebenda, § 6.
- 57) Ebenda, § 9 Abs. 2.
- 58) Ebenda, § 9 Abs. 3.
- 59) Vgl. ebenda, § 10.
- 60) Vgl. Studienpläne, Hochschulstudiengang Elektro-  
technik, Studienrichtung Nachrichtentechnik



und Energietechnik, a.a.O.

- 61) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 69 -74.  
Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis  
der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden,  
Wintertrimester 1976, S. 135 - 140.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 130- 133;  
die Zahlen beziehen sich auf das Lehrveran-  
staltungsangebot in den Studienrichtungen  
"Nachrichtentechnik" und "Elektrotechnik".
- 62) Vgl. Studienplan, Hochschulstudiengang Vermessungs-  
wesen, abgedruckt in: Hochschule der Bundes-  
wehr München, Personen- und Lehrveranstal-  
tungsverzeichnis, Frühjahrstrimester 1976,  
S. 160 - 165.
- 63) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende des  
Vermessungswesens an der Hochschule der  
Bundeswehr München, vom 2. November 1976,  
§ 3 Abs. 1.
- 64) Ebenda, § 5 Abs. 2 u. Abs. 3.
- 65) Vgl. ebenda, § 6.
- 66) Vgl. ebenda, § 8; von der in den Studienrichtun-  
gen "Angewandte Geodäsie", "Theoretische  
Geodäsie" und "Planung und Bodenordnung"  
unterschiedlichen Zahl der geforderten  
Scheine wurde das Mittel genommen.

- 67) Vgl. ebenda, § 9.
- 68) Vgl. Studienplan, Hochschulstudiengang Vermessungswesen, a.a.O.; die in der vorlesungsfreien Zeit zu absolvierenden Seminarübungen wurden nicht mitgewertet.
- 69) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 106 - 108. Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 178 - 180. Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrstrimester 1976, S. 174 - 176.
- 70) Vgl. Studienablaufplan, Studienrichtung Konstruktiver Ingenieurbau, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Informationen zum wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, Studienführer Herbst 1976, S. 134; diese und folgende Angaben beziehen sich auf die Studienrichtung "Konstruktiver Ingenieurbau".
- 71) Vgl. Studienplan, Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrstrimester 1976, S. 151 ff.
- 72) Fachprüfungsordnung für Studierende des Bauingenieurwesens an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 29. Juli 1976, § 3 Abs. 1.
- 73) Vgl. ebenda, § 5; aus der Studienordnung ist zu

entnehmen, daß Scheine in den Fachgebieten verlangt werden, in denen die Noten der Scheine in die Gesamtnote der Diplomprüfungen eingehen;

vgl. Entwurf, Studienordnung für den  
Diplom-Studiengang Bauingenieurwesen  
der Hochschule der Bundeswehr München,  
Stand: 13. Oktober 1976, § 7 Abs. 12.

74) Fachprüfungsordnung für Studierende des Bauingenieurwesens an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 29. Juli 1976, § 6.

75) Ebenda, § 3 Abs. 1.

76) Vgl. ebenda, § 8;  
vgl. dazu auch Anm. 73.

77) Vgl. ebenda § 9.

78) Vgl. Entwurf, Studienplan für den Diplom-Studiengang Bauingenieurwesen der Hochschule der Bundeswehr,  
Stand: 29. Oktober 1976, Anlage A, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Informationen zum wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, Studienführer Herbst 1976, S. 95 - 132.

79) Vgl. ebenda, S. 98 - 132.

"Selbstständige Arbeiten können in mehreren Teilen ausgegeben werden. Sie müssen von allen Studierenden angefertigt werden. Ihre Anerkennung erfolgt durch einen Teilnahme-schein, der aufgrund einer Abgabebesprechung oder der Korrektur der selbstständigen Arbeit

ausgegeben wird".

Ebenda, S. 96.

- 80) Vgl. ebenda, S. 98 - 132.
- 81) Vgl. ebenda, S. 96 f.
- 82) Vgl. ebenda, S. 98 - 132.
- 83) Vgl. ebenda.
- 84) Vgl. Studienplan, Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, a.a.O.
- 85) Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 90 - 92.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der  
Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 175 - 178.  
Hochschule der Bundeswehr München,  
Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis,  
Frühjahrstrimester 1976, S. 170 - 174;  
diese Angaben beziehen sich wiederum auf das  
gesamte Lehrveranstaltungsangebot.
- 86) Vgl. z.B. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für  
den Fachbereich Elektrotechnik der Hochschule  
der Bundeswehr Hamburg in der Fassung vom  
30.9.1976, § 3 Abs. 1;  
zit. im Folgenden: Vorläufige Diplomprüfungs-  
ordnung für den FB ET der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976.
- 87) Vgl. z.B. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für  
den Fachbereich Maschinenbau der Hochschule

der Bundeswehr Hamburg, in der vom Senat  
beschlossenen Fassung vom 12.8.1976,  
§ 20 Abs. 1;  
zit. im Folgenden: Vorläufige Diplomprüfungs-  
ordnung für den FB MB der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976.

- 88) Vgl. z.B. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für  
den Fachbereich Pädagogik/Erziehungswissen-  
schaft der Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Stand: September 1976, § 13 Abs.2;  
zit. im Folgenden: Vorläufige Diplomprüfungs-  
ordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1976.
- 89) Vgl. z.B. Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
der Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
vom 5.Februar 1976, § 15.
- 90) Vgl. z.B. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET der HSBw Hamburg, Stand: 30.9.1976,  
§ 8 Abs. 1; in der Diplomprüfungsordnung  
für den FB Päd fehlt allerdings eine ent-  
sprechende Formulierung und im FB WOW ist  
keine Zahlenbeschränkung angegeben;  
vgl. Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg vom  
5.2.1976, § 6.
- 91) Genschel, Dietrich, Soldaten im Hochschulstudium,  
in: Europäische Wehrkunde 10/1976, S. 504.
- 92) Schultz-Gerstein, Persönliches Schreiben vom  
5.1.1977.

93) Ebenda.

94) Zur Ermittlung der durchschnittlich zu absolvierenden Anzahl von Trimesterwochenstunden wird nur das Pflichtstundenmaß der ersten 8 Trimester herangezogen, da für die Diplomarbeit, in den meisten Fachbereichen im 9.Trimester zu erstellen, keine einheitliche oder überhaupt keine Stunden-  
zahl angegeben wird.

Im FB WOW wurde zur Ermittlung der durchschnittlichen Trimesterwochenstundenzahl das Curriculum, mit Ausnahme der Lehreinheiten 6,7,8,14,15,20,29, 30,38 und 43, welche zu den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums gerechnet werden (Vgl. Kap. 4.1.3.2.), herangezogen, sowie das in der Studienordnung angegebene Pflichtstundenmaß für die Fächer im Schwerpunktstudium, wobei die Diplomarbeit - gemäß § 6 der Studienordnung - hier zur Vereinfachung der Vergleichbarkeit auf das 9.Trimester gelegt wurde.

Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, Studienordnung für das Studium im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, Stand: 20.2.1975, § 3 Abs.2, u. § 6, 7, 8.

Zit. im Folgenden: Studienordnung für den FB WOW der HSBw Hamburg, Stand: 20.2.1975.

95) Vgl. Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, vom 5.Februar 1976 § 10.

96) Ebenda, § 10 Abs. 3.

97) Vgl. ebenda, § 20 u. § 21 Abs. 2.



98) Vgl. ebenda, § 21 Abs. 3.

99) Vgl. ebenda, § 20 Abs. 3.

100) Vgl. ebenda, § 21 Abs. 2.

101) An Nachweisen wird lediglich gefordert:

"Die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen des  
Schwerpunktstudiums ist durch Teilnahmebe-  
scheinigungen nachzuweisen. Darüber hinausgehende  
Bescheinigungen (Leistungsnachweise) dürfen nicht  
gefordert werden".

Studienordnung für den FB WOW der HSBw Hamburg,  
Stand: 20.2.1975, § 9.

102) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungs-  
verzeichnis Herbst-Trimester 1975, S. 97 -  
110;  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 120 - 129;  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 129 - 140.

103) Die Auszählung wurde nach folgenden Kriterien  
vorgenommen:

Jede Lehrveranstaltung wird als die Veranstaltungs-  
form gewertet, als die sie ausgezeichnet ist.

Als Kleingruppenveranstaltung werden nur Übungen,  
Seminare, Kolloquien, Laborpraktika und Kurse ge-  
wertet; in Gruppen unterteilte Vorlesungen,  
mehrere, zur gleichen Zeit oder zu verschiedenen  
Zeiten, von einer oder mehreren Lehrpersonen ge-  
haltene Vorlesungen des gleichen Titels, werden  
als Vorlesungen gewertet, da dies die ausge-

zeichnete Veranstaltungsform ist.

Gezählt wird jede eigens aufgeführte Lehrveranstaltung mit der angegebenen Stundenzahl in dem Fachbereich, in dem sie ausgedruckt ist und nicht ausdrücklich und primär nur für Hörer eines anderen Fachbereichs bestimmt ist.

Lehrveranstaltungen, für die keine Stundenzahl angegeben ist, werden jeweils als zweistündig gewertet.

Die Stundenzahl von Lehrveranstaltungen, die als V/Ü oder V/S ausgezeichnet sind, wird je zur Hälfte als Vorlesung und Übung/Seminar gewertet.

Die Stundenzahl von Lehrveranstaltungen, die nur eine Trimesterhälfte dauern, wird zur Hälfte gewertet, ebenso wie Lehrveranstaltungen im vierzehntägigem Turnus.

Sofern eine einzeln ausgezeichnete Lehrveranstaltung für mehrere Gruppen angeboten wird, d.h. die Hörer in Gruppen eingeteilt sind, wird nur das Stundenmaß einer Gruppe pro Lehrveranstaltung gewertet; die einfache Wertung trifft auch zu, wenn eine einzeln ausgezeichnete Lehrveranstaltung von ein und derselben Lehrperson öfters, d.h. zu verschiedenen Terminen innerhalb einer Woche, angeboten wird, oder wenn zu dem Titel einer Vorlesung mehrere Übungen zu gleichen oder zu verschiedenen Zeiten angeboten werden oder wenn eine mehrfach ausgezeichnete Veranstaltung ein und desselben Titels zur gleichen Zeit angeboten wird.

Mehrfach zur selben Zeit angebotene Lehrveranstaltungen ein und desselben Titels für verschiedene Studienjahrgänge, werden ebenfalls nur einfach gewertet.

104) Vgl. entsprechende Angaben in:

Studienordnung für den Fachbereich Pädagogik/ Erziehungswissenschaft der Hochschule der Bundeswehr Hamburg,

Stand: September 1975, Ziff. 2.8. u.

Ziff. 4.4.

Zit. im Folgenden: Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg,

Stand: September 1975.

Zur Ermittlung der durchschnittlichen Trimesterwochenstundenzahl wurden die für "das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elemente" und für das Wahl- bzw. Wahlpflichtfach angegebenen Stundenzahlen nicht mitgerechnet, da diese zu den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" zu rechnen sind (vgl. Kap. 4.1.3.2.).

105) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den

FB Päd der HSBw Hamburg,

Stand: September 1976, § 13 Abs. 3 u.

Abs. 4; im Fach "Erziehungswissenschaft" muß dabei mindestens ein Schein durch eine Hausarbeit erworben werden;

vgl. ebenda § 13 Abs. 3.

106) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den

FB Päd der HSBw Hamburg,

Stand: September 1976, § 25 Abs. 1 mit 3;

sofern die im dritten Fach geforderten Leistungen nicht bereits im Hauptstudium erbracht worden sind, ist auch in diesem eine vierstündige Klausur zu schreiben;

vgl. ebenda § 25 Abs. 2.

- 107) Vgl. ebenda § 20 Abs. 2 u. Studienordnung für den  
FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1975, Ziff. 4.3.5.
- 108) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1976, § 20 Abs. 2 u.  
Studienordnung für den FB Päd der HSBw  
Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 6.1,  
mit 6.4.
- 109) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 71 - 87;  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 81 - 109;  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 76,  
S. 93 - 115.
- 110) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
FB Maschinenbau, Studienplan, Entwurf  
Juli 1976; nicht mitgewertet wurden die  
zu den "erziehungs- und gesellschaftswis-  
senschaftlichen Bestandteilen des Studiums"  
zu rechnen Fächer "Einführung in die Er-  
ziehungs- und Gesellschaftswissenschaften",  
"Betriebswirtschaftslehre" und "Staat und  
Gesellschaft/Internationale Politik";  
vgl.dazu Kap. 4.1.3.2.
- 111) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 14 Abs. 1.
- 112) Vgl. ebenda, § 21.

- 113) Vgl. ebenda, § 22 u. § 8 Abs. 2.
- 114) Ebenda, § 20 Abs. 2.
- 115) Vgl. ebenda, § 13 Abs. 3 u. 4.
- 116) Vgl. ebenda, § 13 Abs. 2.
- 117) Vgl. ebenda, § 15 Abs. 1 Nr. 3.
- 118) Vgl. ebenda, § 17 Abs. 1 Nr. 4.
- 119) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 4 Nr. 4.
- 120) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 1.
- 121) Ebenda, § 19 Abs. 2 Nr. 2.
- 122) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 2 Nr. 4.
- 123) Ebenda, § 19 Abs. 2 Nr. 3.
- 124) Ebenda, § 19 Abs. 4 Nr. 1.
- 125) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
FB Maschinenbau, Studienplan, Entwurf  
Juli 1976; nicht mitgewertet wurden die  
"erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
lichen Bestandteile des Studiums" gemäß  
Anm. 110 sowie die für die Studien- und  
die Diplomarbeit ausgezeichneten Stunden-  
zahlen.
- 126) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 56 - 66.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1975,  
S. 70 - 82.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 76 - 83;

nicht mitgerechnet wurden ganz- oder halbtägige Veranstaltungen zur "Anleitung einer Anfertigung von Studien- oder Diplomarbeiten", sowie Veranstaltungen zu "Englisch" und "Sport".

- 127) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
FB Maschinenbau, Studienplan, o.O., o.J.  
"Tutorium (keine offizielle Veranstaltung im Studienplan, dient nicht der Erarbeitung eines neuen Stoffes, soll den Studenten nur Hilfe zur Aufarbeitung des Stoffes aus V, Ü, S dienen. Tutorien können nach Bedarf und Verabredung auch in weiteren Fächern eingerichtet werden!)"  
Ebenda.

- 128) Mehrere Seminare mit der Auszeichnung "Anleitung zu Hausaufgaben" können allerdings als Tutorien in dem in Anm. 127 beschriebenen Sinne verstanden werden; diese wurden dann auch als Kleingruppenveranstaltung gewertet;  
vgl. z.B. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 70, Ziff. 21503.

- 129) Vgl. z.B. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Entwurf für Studienplan Elektrotechnik,  
Studiengang Elektrische Energietechnik,  
o.O., o.J.



- 130) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976, § 15 Abs. 2.
- 131) Vgl. ebenda, § 21 Abs. 1 u. Abs. 2.
- 132) Vgl. ebenda, § 21 Abs. 2.
- 133) Vgl. ebenda, § 8 Abs. 2.
- 134) Vgl. ebenda, § 14 Abs. 2 u. Anlage 1, Prüfungs-  
vorleistungen für die Diplom-Vorprüfung.
- 135) Vgl. ebenda, § 17 Abs. 2.
- 136) Vgl. ebenda.
- 137) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 3.
- 138) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 1 u. Anlage 3, Prüfungs-  
vorleistungen für die Diplom-Hauptprüfung;  
die angegebenen Zahlen beziehen sich auf  
den Studiengang "Elektrische Energie-  
technik"; für diesen Studiengang wird weiter  
ein Schein über die erfolgreiche Teilnahme  
an den Lehrveranstaltungen über "Kraft-  
maschinen" gefordert;  
vgl. ebenda, Anlage 3, Prüfungsvorleistungen  
für die Diplomhauptprüfung.
- 139) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 1 u., Anlage 3, Prüfungs-  
vorleistungen für die Diplom-Hauptprüfung;  
die angegebenen Zahlen beziehen sich auf den  
Studiengang "Nachrichtentechnik".
- 140) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 4.

141) Vgl. ebenda § 19 Abs. 2.

142) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Studienplan Elektrotechnik, Studiengang  
Elektrische Energietechnik und Studiengang  
Nachrichtentechnik; nicht mitgewertet wurden  
die für die Stunden- und Diplomarbeit ausge-  
zeichneten Stundenzahlen.

143) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 43 - 50.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 47 - 57.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 53 - 61;

nicht mitgewertet wurden ganz- oder halb-  
tägige Veranstaltungen zur "Anleitung zu  
wissenschaftlichen Arbeiten", sowie Veran-  
staltungen zu "Englisch" und "Sport".

4.1.3. Umfang, Integration und Organisation der er-  
ziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen  
Anleitung, nach Maßgabe der Prüfungsmodalitäten

1) Vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungs-  
ausschusses der HSBw München am 22.2.1974 in  
der Berichtigung des Protokolls vom 22.2.1974  
durch Schreiben vom 25.4.1974, S. 4.

2) Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschafts-  
wissenschaftliches Zentrum, Zwischenbericht zur

Entwicklung des Lehrangebots für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Komponente der Fachstudiengänge, München, 19.2.1974, zit. im Folgenden als "Zwischenbericht ...".

- 3) Die für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Komponente des Fachstudiums berufenen Hochschullehrer, "deren Stellen in zwei Fachbereichen (Pädagogik und Wirtschafts- und Organisationswissenschaften) ausgeschrieben waren, haben sich, ohne ihre Fachbereiche zu verlassen, einstweilen zu einem 'Gesellschaftswissenschaftlichen Zentrum' zusammengeschlossen, um ihre Aufgaben, die sie für alle Fachbereiche dieser Hochschule wahrzunehmen haben, gemeinsam zu erfüllen".  
Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., S. 2.
- 4) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., S. 3.
- 5) Vgl. ebenda.
- 6) Ebenda, S. 4.
- 7) Ebenda, S. 3 f.
- 8) Beschlusvorlage für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen Senatsausschusses für Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, a.a.O.
- 9) Vgl. ebenda, S. 3.

- 10) Vgl. ebenda, S. 2.
- 11) Vgl. ebenda, Anlage 3, Durchführung der Erziehungs-  
wissenschaftlichen Anleitung.
- 12) Vgl. Beschlußvorlage für die Sitzung des Senats  
am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vor-  
stellungen des ständigen Senatsausschusses  
für Erziehungs- und Gesellschaftswissen-  
schaftliche Aspekte des Studiums, a.a.O.,  
S. 2.
- 13) Vgl. ebenda, S. 3.
- 14) Ebenda.
- 15) Vgl. ebenda.
- 16) Allgemeine Diplom-Prüfungsordnung für die Hoch-  
schule der Bundeswehr München vom 1. Juli 1974,  
§ 2 Abs. 1: "Das Studium wird jeweils nach den  
Studienordnungen der einzelnen Fachrichtungen  
durchgeführt. Seine erziehungs- und gesellschafts-  
wissenschaftlichen Aspekte sind in die Diplomvor-  
und Diplomhauptprüfung aufzunehmen".
- 17) "Es wird festgestellt, daß nach dem derzeitigen  
Stand der Entwicklung der Prüfungsordnungen im  
BMV die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer  
in der Diplom-Hauptprüfung Wahlpflichtfächer  
sein werden. Der Leistungsnachweis über den er-  
ziehungswissenschaftlichen Teil im ersten  
Studienjahr soll Zulassungsvoraussetzung für  
die Diplom-Hauptprüfung werden".  
Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger  
Senatsausschuß erziehungs- und gesellschafts-

wissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 9.Sitzung am 31.10.1974, S. 2.

- 18) Ebenda.
- 19) Vgl. hierzu Kap. 3.2. u. 3.3.2.2.
- 20) Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 7.Sitzung am 20.6.1974, S. 2.
- 21) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 11.Sitzung am 29.1.1975, S. 3.
- 22) Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 12.Sitzung am 18.3.1975, S. 2.
- 23) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u.gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d.Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, in : HSBw München, Informationen, Informationsmappe für die Studienanfänger des Studienjahrgangs 1975, Anlage 16.
- 24) Bis zum Abschluß der Dissertation lagen - mit Ausnahme des Fachbereichs Elektrotechnik - für alle Fachbereiche Fachprüfungsordnungen vor.
- 25) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., S. 2.

- 26) Vgl. ebenda, S. 1.
- 27) Ebenda, S. 3.
- 28) Vgl. ebenda, S. 4.
- 29) Vgl. ebenda, S. 3 f.
- 30) Vgl. ebenda, S. 4.
- 31) Vgl. ebenda, S. 2.
- 32) Vgl. ebenda, S. 4.
- 33) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
an der Hochschule der Bundeswehr München,  
vom 8. November 1976, § 9 Abs. 1.
- 34) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der  
Informatik an der Hochschule der Bundeswehr  
München, vom 10. Dezember 1976, § 7.
- 35) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der  
Luft- und Raumfahrttechnik an der Hochschule  
der Bundeswehr München, vom 3. Januar 1977,  
§ 11.
- 36) Vgl. Allgemeine Diplomprüfungsordnung der Hoch-  
schule der Bundeswehr München, vom 7. April  
1976, § 2 Abs. 3.
- 37) Vgl. Fachprüfungsordnung für den Fachbereich  
Pädagogik an der Hochschule der Bundeswehr  
München, vom 28. Juli 1976, § 9 Abs. 2 c.



- 38) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der Luft- und Raumfahrttechnik an der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., § 16.
- 39) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende des Bauingenieurwesens an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 29. Juni 1976, § 11.
- 40) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende des Vermessungswesens an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 2. November 1976, § 11.
- 41) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der Informatik an der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., § 12.
- 42) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der Pädagogik an der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., § 11 Abs. 2.
- 43) Vgl. Fachprüfungsordnung für Studierende der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Hochschule der Bundeswehr München, a.a.O., § 14 Abs. 3.
- 44) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Information des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr München, Herbsttrimester 1975, Studienablaufplan, eingeschoben zwischen S. 55 u. S. 56.
- 45) Vgl. Studienordnung für den Diplom-Studiengang am Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr München, o.J., S. 4.

- 46) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Studienplan für Informatik, o.J. u. Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 42 ff.
- 47) Vgl. Studienplan für Studierende der Elektrotechnik, abgedruckt in:  
Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 75 ff.
- 48) Vgl. Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang "Bauingenieurwesen", a.a.O.,
- 49) Vgl. Studienablaufplan, Vermessungswesen HSBw München, Entwurf, Stand: 5. 6. 1975, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und Lehrenden, Herbsttrimester 1975, S. 115.
- 50) In den Vorlesungsverzeichnissen des Studienjahres 1975/76 der HSBw München wurde kein Studien- oder Studienablaufplan des Fachbereiches Luft- und Raumfahrttechnik der HSBw München abgedruckt.
- 51) Zumindest ist aus der Studienordnung und der Diplom-Prüfungsordnung nichts Entsprechendes zu entnehmen;  
vgl. Studienordnung für den Hochschulstudiengang des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Informationen des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr

München, a.a.O., S. 6 - 14 u. Vorläufige  
Diplomprüfungsordnung für Studierende der Wirt-  
schafts- und Organisationswissenschaften vom  
13.12.1974, abgedruckt in: Hochschule der Bundes-  
wehr München, Studien-Informationen des Fachbe-  
reiches Wirtschafts- und Organisationswissen-  
schaften der Hochschule der Bundeswehr München,  
a.a.O., S. 15 - 26.

- 52) Vgl. Studienordnung für den Diplom-Studiengang am  
Fachbereich Pädagogik der Hochschule der  
Bundeswehr München, o.J. S. 3.
- 53) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Vorlesungsverzeichnis des Fachbereiches  
Pädagogik, Herbsttrimester 1975, S. 30,  
Nr. 2404.
- 54) Vgl. Kap. 3.2. u. 3.3.2.2.
- 55) So lautet die entsprechende Passage bezüglich der  
erziehungswissenschaftlichen Komponente: "Nach  
einer kurzen Vortragsphase im ersten Trimester  
wird die Anleitung in kleinen Gruppen durchge-  
führt".  
Informationspapier "erziehungs- u. gesellschafts-  
wissenschaftliche Aspekte d.Fachstudiums",  
Stand: 25.6.1975, a.a.O., S. 1.  
Bezüglich der gesellschaftswissenschaftlichen  
Komponente heißt es: "Im 4. und 5.Trimester finden  
einführende Grundkurse statt; im 6. und 7.Trimester  
folgen vertiefende und stärker spezialisierte  
Veranstaltungen. Das 8.Trimester ist für die Teil-  
nahme an Projekten oder weiteren Vertiefungsveran-  
staltungen vorgesehen". Ebenda, S. 3.

- 56) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vorle-  
sungsverzeichnis, Erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte des Fach-  
studiums, Herbsttrimester 1975, München,  
20. August 1975.

Hochschule der Bundeswehr München,  
Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vor-  
lesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte des Fach-  
studiums, Wintertrimester 1976, München,  
10. Dezember 1975.

Hochschule der Bundeswehr München,  
Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vor-  
lesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte des Fach-  
studiums, Frühjahrstrimester 1976, München,  
10. März 1976.

- 57) Vgl. Kap. 4.1.3.1.

- 58) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 1 Abs. 4.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976, § 1 Abs. 4.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: 10.9.1975, § 11 Abs.1. u. § 21 Abs.5.

Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
der Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
vom 5. Februar 1976, § 1 Abs. 3.

In diesem Zusammenhang ist hier anzumerken, daß in sämtlichen Fachbereichen der HSBw Hamburg die Diplomvorprüfung in der Form studienbegleitender Kontrollen bzw. Prüfungsteile erfolgt; die Diplomvorprüfung bedeutet den Abschluß des Grundstudiums, das in den einzelnen Fachbereichen eine unterschiedliche Anzahl von Trimestern umfaßt.

- 59) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 14 Abs. 1 u. Fachbereich  
Maschinenbau an der HSBw Hamburg, Studien-  
plan, Entwurf Juli 1976.
  
- 60) Fachbereich Maschinenbau an der HSBw Hamburg,  
Studienplan, Entwurf Juli 1976.
  
- 61) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 19 Abs. 4 u. Fachbereich  
Maschinenbau an der HSBw Hamburg, Studienplan,  
Entwurf Juli 1976.
  
- 62) Fachbereich Maschinenbau an der HSBw Hamburg,  
Studienplan, Entwurf Juli 1976.
  
- 63) "Pflichtprüfungsfächer der Diplomhauptprüfung  
sind: ... 5. Ein Fach aus den erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Teilen des  
Studiums: Betriebswirtschaftslehre".  
Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB MB  
an der HSBw Hamburg, Stand: 25.3.1976, § 19 Abs. 1.
  
- 64) Vgl. Fachbereich Maschinenbau an der HSBw Hamburg,  
Studienplan, Entwurf Juli 1976.

- 65) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 21, Abs. 1.
- 66) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 14 Abs. 1.
- 67) Vgl. ebenda, § 15 Abs. 4.
- 68) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 4.
- 69) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 23 Abs. 1.
- 70) Vgl. ebenda, § 25 Abs. 3.
- 71) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET an der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976, Anlage 2.
- 72) Vgl. ebenda, Anlage 6.
- 73) Taegen, F. Persönliches Schreiben vom 26.1.1977.
- 74) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET an der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976, § 15 Abs. 2.
- 75) Vgl. ebenda, § 16 Abs. 2.
- 76) Vgl. ebenda, § 19 Abs. 5;  
der Nachweis bezieht sich jeweils auf ein  
Fach von Gruppe A und ein Fach von Gruppe B;  
vgl. ebenda, Anlage 6.



- 77) Vgl. ebenda, § 21 Abs. 1 u. Anlage 5.
- 78) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Informationspapier, Die erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile  
des Fachstudiums an der Hochschule der Bundes-  
wehr Hamburg,  
Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a,  
Fächerangebot der erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftlichen Bestandteile nach  
den Prüfungsordnungen und Studienordnungen, S. 4.  
Entsprechend der Regelung in der Diplom-  
prüfungsordnung des FB MB fehlt auch in der  
Diplomprüfungsordnung des FB ET die Ver-  
bindung zwischen den Fächern aus dem Gebiet  
der "Wirtschafts- und Organisationswissen-  
schaften" und den "erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftlichen Bestandteilen des  
Studiums".
- 79) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET an der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976, § 21 Abs. 2.
- 80) Vgl. ebenda, § 8 Abs. 2.
- 81) Vgl. ebenda, § 24.
- 82) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: 10. September 1975, § 11 Abs. 1 u.  
§ 21 Ziff. 5, sowie Studienordnung für den  
Fachbereich Pädagogik/Erziehungswissenschaft  
der Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Stand: September 1975, Ziff. 1.4., Ziff. 2.2.  
u. Ziff. 4.2.;

zit. im Folgenden: Studienordnung für den  
FB Päd der HSBw Hamburg,

Stand: September 1975.

Da sich die Studienordnung wie die im Vor-  
lesungsverzeichnis des Studienjahres 1975/76  
ausgezeichneten Veranstaltungen auf den  
Terminus "das Fachstudiums interdisziplinär  
ergänzende Elemente" beziehen, wird dieser  
hier weiter verwendet, auch wenn in der  
Vorläufigen Diplomprüfungsordnung, Stand:  
September 1976 dieser Terminus durch  
"Anleitbereich" ersetzt wird;  
vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung des  
FB Päd an der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1976, § 12 Abs. 1.

- 83) Vgl. z.B. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis, Frühjahr-Trimester  
1976, S. 113 ff.
- 84) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw  
Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 2.7.
- 85) Vgl. ebenda, Ziff. 3.5. u. Ziff. 3.6.
- 86) Vgl. ebenda, Ziff. 4.3.4.
- 87) Vgl. ebenda, Ziff. 4.3.5.
- 88) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1976, § 20 Abs. 2.
- 89) Vgl. ebenda, § 22 Abs. 2 u. § 13 Abs. 4.

90) Vgl. ebenda, § 24 Abs. 2 u.

Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 4.2.

Auch wenn weder in der Diplomprüfungsordnung, in der Studienordnung, noch im Informationspapier "Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg" das Wahlpflichtfach im FB Päd ausdrücklich zu den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums gerechnet wird - im Gegensatz zu den Wahlfächern der Gruppe B im Hauptstudium des FB WOW (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a, Fächerangebot der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile nach den Prüfungsordnungen und Studienordnungen, S. 2.) - so scheint sowohl die weitgehende Identität der im Vorlesungsverzeichnis angebotenen Wahlpflichtfächer mit den Fächern der "das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elemente", die potentielle Interdisziplinarität des Wahlpflichtfaches wie auch die in der Studienordnung gegebene Vorbemerkung die im Text vorgenommene Zurechnung des Wahlpflichtfaches zu den Bestandteilen der - hier - gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zu rechtfertigen; in der Studienordnung heißt es: "Die Absolventen des Pädagogikstudiums sollen für die verschiedenen Bereiche ihrer

späteren Berufstätigkeit mit hinreichender Handlungskompetenz ausgestattet sein. Daher hat das Studium neben den Qualifikationen, die mehreren Berufsfeldern (Bundeswehr, Wirtschaft, Öffentlicher Dienst) gemeinsam zukommen, auch Lerneinheiten zu berücksichtigen, die einem spezifischen Tätigkeitsfeld besonders eigen sind. So finden im Hinblick auf das Berufsfeld des Offiziers Lerneinheiten wie Militär und Gesellschaft, Kollektive Sicherheit und intern. Politik, Völkerrecht, Verfassungssystem und Politischer Prozeß Berücksichtigung, besonders in den das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elementen". Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 1.4.

- 91) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 4.2.6.
- 92) Vgl. z.B. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis, Frühjahr-Trimester 1976, S. 107 ff.
- 93) Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Persönliches Schreiben vom 15.12.1976.
- 94) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 4.3.6.
- 95) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1976, § 25 Abs. 1 u. Abs.3.
- 96) Vgl. ebenda, § 26 Abs. 2.

- 97) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw  
Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 3 Abs. 2.

Vgl. im Zusammenhang damit:  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Informationspapier, Die erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile  
des Fachstudiums an der Hochschule der Bun-  
deswehr Hamburg,  
Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a,  
Fächerangebot der erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftlichen Bestandteile nach  
den Prüfungsordnungen und Studienordnungen,  
S. 2 f.

- 98) Vgl. Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, vom  
5. Februar 1976, § 10 Abs. 3.

- 99) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw  
Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 4 Abs. 1 h.

- 100) Vgl. ebenda, § 4 Abs. 2, u. Diplomprüfungsordnung  
für den Fachbereich Wirtschafts- und Organi-  
sationswissenschaften der Hochschule der  
Bundeswehr Hamburg, vom 5. Februar 1976,  
§ 10 Abs. 3.

- 101) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw  
Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 4 Abs. 2.

- 102) Vgl. ebenda, § 3 Abs. 2 u. Hochschule der Bundes-  
wehr Hamburg, Informationspapier, Die er-  
ziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
lichen Bestandteile des Fachstudiums an der  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,

Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a, Fächerangebot der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile nach den Prüfungsordnungen und Studienordnungen, S. 2 f.

- 103) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 4 Abs. 1 hb.
- 104) Vgl. Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, vom 5. Februar 1976, § 20 Abs. 3.
- 105) Dies erfolgt auch in: Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a, Fächerangebot der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile nach den Prüfungsordnungen und Studienordnungen, S. 2.
- 106) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 8.
- 107) Vgl. ebenda, § 9.
- 108) Vgl. ebenda, § 10 Abs. 1.
- 109) Vgl. ebenda, § 10 Abs. 2.
- 110) Vgl. Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, vom 5. Februar 1976, § 21 Abs. 2.



- 111) Vgl. ebenda, § 8 Abs. 5.
- 112) Vgl. Synoptische Darstellung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums an der HSBw Hamburg, Anlage 2.
- 113) Eine Ausnahme hiervon besteht nach der neuen Diplomprüfungsordnung allerdings im FB Päd; dort ist auch ein Fachgebiet aus dem Anleitbereich Gegenstand der Diplomhauptprüfung, soweit die geforderte Prüfungsleistung nicht schon während des Hauptstudiums erbracht wurde;  
vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1976, § 22 Abs. 2.
- 114) Vgl. hierzu: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 25.
- 115) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 3 Abs. 2.
- 116) Die in den Fächern "Betriebs- oder Volkswirtschaftslehre" zu studierende Trimesterwochenstundenzahl im FB ET beträgt fünf Trimesterwochenstunden; Taegen, F.,  
Persönliches Schreiben vom 26.1.1977.
- 117) Benotete Scheine werden gefordert in den Fachbereichen MB und Päd jeweils zwei, im FB ET einer und im FB WOW ein Schein aus zwei Lehrereinheiten.
- 118) Scheine über die erfolgreiche Teilnahme werden gefordert im FB MB einer, im FB ET zwei, im FB Päd einer aus dem Anleitbereich; für das Wahl-

pflichtfach im FB Päd sind keine genauen Angaben gemacht.

- 119) Teilnahme­scheine werden lediglich für die Lehrveranstaltungen im Wahlfach des FB WOW gefordert.
  
- 120) Vgl. dazu Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau 3/1976, S. 86.
  
- 121) Zum eigentlichen Fachstudium werden hier alle diejenigen in den Studiengängen zu studierenden Trimesterwochenstunden gezählt, die nicht als "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Bestandteile des Studiums" gelten.
  
- 122) Zur Ermittlung der durchschnittlichen Trimesterwochenstundenzahl im eigentlichen Fachstudium wurden nur das Pflichtstundenmaß der ersten acht Trimester herangezogen, da für die Diplomarbeit - in den meisten Fachbereichen eben im 9. Trimester zu erstellen - keine einheitliche, oder überhaupt keine Stundenzahl angegeben wird.
  
- 123) Vgl. z.B. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Entwurf für Studienplan Elektrotechnik, Studiengang Nachrichtentechnik, o.O.o.J.
  
- 124) Vgl. Fachbereich Maschinenbau an der HSBw Hamburg, Studienplan, Entwurf Juli 1976.
  
- 125) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 3 Abs. 2 u. § 7 u. § 8.

- 126) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw  
Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 2.8. u.  
Ziff. 4.4.
- 127) Vgl. Fachbereich Maschinenbau an der HSBw  
Hamburg, Studienplan, o.O.o.J.
- 128) Vgl. Fachbereich Maschinenbau an der HSBw  
Hamburg, Studienplan, Entwurf Juli 1976.
- 129) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 25.3.1976, § 23 Abs. 3.
- 130) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB MB an der HSBw Hamburg,  
Stand: 12.8.1976, § 25 Abs. 2.
- 131) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET an der HSBw Hamburg,  
Stand: 11.9.1975, § 20 Abs. 1.
- 132) Ebenda, § 20 Abs. 2.
- 133) Ebenda, § 23 Abs. 2.
- 134) Vgl. ebenda, § 18 Abs. 5.
- 135) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET an der HSBw Hamburg,  
Stand: 30.9.1976, § 19 Abs. 5.
- 136) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB Päd an der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1976, § 22 Abs. 2.

#### 4.2. Inhaltlicher Aspekt

##### 4.2.1. Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung an der Hochschule der Bundeswehr München

- 1) Vgl. Ellwein, Thomas, Vorgeschichte und Rahmenbedingungen der Hochschulgründung, in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform a.a.O., S. 16.

Vgl. ferner: Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 100, Anm. 33: "Die Auseinandersetzungen zwischen dem BMVg und der bayerischen Staatsregierung wegen der Hochschulgründung scheinen tiefgreifender gewesen zu sein als es an die Öffentlichkeit drang. So wurde der Übermäßige politische Einfluß der Staatsregierung auf die geplante Hochschule beklagt, was sich vor allem in der Überstrapazierung des personalpolitischen Mitspracherechtes ausgewirkt haben soll".

- 2) Vor allem der Vertreter des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus bekundet sein diesbezügliches Informationsbedürfnis;  
vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 27.4.1973, S. 3.
- 3) Anhang von Professor Ellwein vom 28.5.1973 zum Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 27.4.1973.
- 4) "Infolge der fortgeschrittenen Zeit erfolgt keine inhaltliche Diskussion der vom Wiss.Institut für

Erziehung und Bildung in den Streitkräften übersandten Unterlagen ('Vermessungswesen' mit 3 Anlagen)".

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 8.6.1973, S. 10.

- 5) Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 22.6.1973, S. 4.
- 6) Ebenda, S. 4 f.
- 7) Ebenda, S. 5.
- 8) "Die bereits von Prof. Glaser genannte Gefahr der Indoktrination müsse man auch unter dem Gesichtspunkt des 'Pluralismus' sehen; es erhebe sich die Frage, ob der Student nicht infolge eines eng begrenzten Vorlesungsangebotes in einen eng begrenzten gesellschaftspolitischen Rahmen gezwungen wurde".  
Ebenda, S. 5.
- 9) Vgl. ebenda, S. 5 f.
- 10) Vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 13.7.1973, S. 7 f.
- 11) Vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 3.8.1973.
- 12) Ebenda, S. 6.
- 13) So Professor Meinke und Dr. Steinkamm;  
ebenda, S. 6.

- 14) Der Vorschlag nach Erweiterung der Lerninhalte kam von Prof. Forster;  
ebenda, S. 6.
- 15) Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 10.9.1973, S. 5.  
Dieses Anliegen von Professor Thomanek, in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung wehrtechnische Aspekte, insbesondere Ballistik zu verorten, wurde schon in Kap. 3.3.3. vermerkt.
- 16) Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 8.10.1973, S. 2.  
Zu dieser Zeit war der Studienbetrieb bereits angelaufen!
- 17) Vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 14.12.1973, S. 5.
- 18) Vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 22.2.1974  
in der Berichtigung des Protokolls vom 22.2.1974 durch Schreiben vom 25.4.1974.
- 19) Ebenda, S. 4.
- 20) Ebenda; die Bezeichnung "Semester" statt "Trimester" ist wohl auf einen gedanklichen Fehler des Protokollanten zurückzuführen.
- 21) Ebenda.
- 22) Ebenda, S. 4 a.



- 23) Ebenda.
- 24) Ebenda.
- 25) "Wichtigstes und oberstes Lernziel des Studiums, wie es an der Hochschule der Bundeswehr in Hamburg angeboten werden soll, ist nach einhelliger Auffassung ihres Gründungsausschusses die jedem einzelnen Studenten notwendige Entwicklung der Fähigkeit zur Partizipation".  
Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 24.
- 26) Vgl. ebenda, S. 24 ff.
- 27) Vgl. Anm. 15.
- 28) Diese Feststellung trifft sowohl auf den technologischen, den funktionalen, den kritisch-emanzipatorischen wie den im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften eingeschlagenen vierten Weg einer Anleitungstrategie zu, weil weder der reinen Effizienzsteigerung im Sinne von Zweck-Mittel-Relation, der Effizienzsteigerung plus Demokratisierung noch der demokratischen politischen Praxis in den Lehr-, Lern- und Forschungsprozessen genügt wird.  
Vgl. Kap. 3.2.
- 29) Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, a.a.O., S. 25.
- 30) Vgl. entsprechende Formulierung in:  
Gutachten der Bildungskommission, a.a.O.,  
S. 54, Ziff. 61.

- 31) Vgl. ebenda, S. 27 f, Ziff. 26.
- 32) Vgl. Anm. 23.
- 33) Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 13.7.1973, S. 5.  
Dieser Sachverhalt veranlaßte schließlich Professor Thomas Ellwein zur Abgabe eines Sonder-votums: Vgl. ebenda.
- 34) Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O.
- 35) Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, Sprecher, An die Teilnehmer der Fachbereichssprecher-Sitzung am 20.2.1974,  
Betr.: "Anleitstudium", München, 20.2.1974.
- 36) "Der Bundesminister der Verteidigung erwartet von der Einrichtung der Hochschule der Bundeswehr, daß die Absolventen ihre berufliche Handlungskonzeption als Offizier außer der militärischen Ausbildung auf ein abgeschlossenes Fachstudium gründen, das die pädagogischen, sozialen und politischen Bezüge des beruflichen Handelns mit einbezieht. Dieses Interesse ist vereinbar mit den Ergebnissen der Diskussion um Curriculumentwicklung, Studienplanung und Hochschuldidaktik, wonach das gesellschaftliche und politische Bedingungsgefüge beruflicher Tätigkeiten mit zum Gegenstand des wissenschaftlichen Studiums für bestimmte Tätigkeitsbereiche werden soll".  
Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht...", a.a.O., S. 1.

37) Ebenda, S. 2.

38) Zur Fächergruppe 1 gehören:

- a) Pädagogik
- b) Psychologie
- c) Soziologie;

zur Fächergruppe 2:

- a) Wirtschaftswissenschaften
- b) Technik
- c) Neuere Geschichte
- d) Vergleichende Regierungslehre;

zur Fächergruppe 3:

- a) Internationale Beziehungen
- b) Konfliktforschung
- c) Sicherheitspolitik
- d) Völkerrecht;

zur Fächergruppe 4:

- a) Theorie der Politik
- b) Methodologie und Wissenschaftslehre
- c) Theologie.

Vgl. Ebenda, S. 3.

39) Ebenda, S. 4.

40) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., Anlage 1, Rahmen des möglichen Lehrangebots; Fächer und zugehörige Problembereiche, S. 1 ff.

41) "In der zweiten Studienphase (4. - 8. Trimester) ist als Voraussetzung zur Diplom-Hauptprüfung die

erfolgreiche Teilnahme nachzuweisen (in der Regel durch Hausarbeit oder Klausur)

- a) an zwei Veranstaltungen der Fächergruppe 2 - 4, wobei die beiden Veranstaltungen nicht aus der gleichen Fächergruppe gewählt werden können und
- b) an zwei vertiefenden Veranstaltungen in einem der seit dem ersten Trimester gewählten Fächer".

Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., S. 3 f.

Da in den ersten drei Trimestern nur die Fächergruppe 1 angeführt ist, bedeutet dies, daß auf die Fächergruppe 1 insgesamt 5 Veranstaltungen treffen und auf die Fächergruppe 2 - 4 - die eigentliche gesellschaftswissenschaftliche Komponente - nur 2 Veranstaltungen.  
Vgl. Ebenda.

- 42) Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., Anlage 1, Rahmen des möglichen Lehrangebots: Fächer und zugehörige Problembereiche S. 3, Fächergruppe 3, Internationale Beziehungen.
- 43) Ebenda, S. 4, Fächergruppe 4, Theologie.
- 44) Ebenda, S. 4, Fächergruppe 4, Theologie.
- 45) Ebenda, S. 2, Fächergruppe 2, Wirtschaftswissenschaften.
- 46) Ebenda, S. 2, Fächergruppe 2, Wirtschaftswissenschaften.

- 47) So bestünde z.B. in dieser Fächergruppe - wie auch aufgeführt - die Möglichkeit einer vertieften Thematisierung von Strategien der Kriegsverhinderung: Rüstungssteuerung, Rüstungsbegrenzung und Abrüstung (im Fach Internationale Beziehungen), Konfliktregelungsmechanismen (im Fach Konfliktforschung), Begriffe, Konzeption und Doktrinen der Sicherheit im Bereich von Sicherheitspolitik und Militärstrategie (im Fach Sicherpolitik) und - nicht aufgeführt, dafür Kriegsvölkerrecht - Kriegsverhütungsrecht und UNO-Praxis (im Fach Völkerrecht).  
Vgl. ebenda, S. 3, Fächergruppe 3.
- 48) Die zwei Veranstaltungen aus den Fächergruppen 2 - 4 sind ja aus jeweils verschiedenen Fächergruppen zu wählen.  
Vgl. Anm. 41.
- 49) Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., S. 3.
- 50) Vgl. ebenda.
- 51) Vgl. Anm. 41.
- 52) Hier vor allem der Offiziersssituation:  
"Der Offizier führt im Rahmen der Politik der Friedenssicherung den militärischen Auftrag der politischen Führung unter den gesellschaftlichen Bedingungen der Bundesrepublik Deutschland aus".  
Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene I, Situations-ebene, 1.Stufe.

- 53) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, "Zwischenbericht ...", a.a.O., S. 4.
- 54) "Ob das Lehrangebot mit Beginn des zweiten Studienjahres fachnäher gestaltet werden kann, hängt vom Fortgang der Zusammenarbeit mit den Fachbereichen ab ... Die in Anlage 1 genannten Problembereiche werden vom Gesellschaftswissenschaftlichen Zentrum noch näher beschrieben werden, wobei die Bezüge zur beruflichen Praxis im Detail deutlicher sichtbar werden".  
Ebenda, S. 4 f.
- 55) Ständiger Senatsausschuß Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 1. Sitzung am 20.3.1974, S. 1.
- 56) Vgl. ebenda.
- 57) "Im Zweiten Studienjahr wählt der Student eines der angebotenen gesellschaftswissenschaftlichen Wahlpflichtfächer mit ca. drei Wochenstunden im 4. - 7. Trimester".  
Beschlussvorlage für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen Senatsausschusses für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, München, 20.5.1974, S. 2.
- 58) Ebenda, S. 2 f.  
In ähnlicher Weise empfiehlt das Hochschuldidaktische Zentrum in einem "Konzept für ein Anleitstudium" eine praxisorientierte Integration von Fach- und Anleitfächern.  
Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Hochschuldidaktisches Zentrum, Konzept für ein Anleit-



studium, 2.4.1974, S. 2 ff.

Allerdings krankt auch diese Konzeption daran, daß in ihr kaum ein Bezug zu dem obersten allgemeinen Lernziel und zur Offiziers- oder Studiensituation zu finden ist; so lauten die Ziele: für das erste Studienjahr: "Vermittlung von Kenntnissen und Einblick in Sozialisationsprozesse und deren Resultate" (ebenda, S. 3 f.); für das 2. Studienjahr:

a) technische Fachbereiche "Vermittlung von sozialwissenschaftlichen Inhalten und Methoden, die erforderlich sind, um die in der späteren Berufspraxis auftretenden gesellschaftsrelevanten Probleme kooperativ lösen zu können". (Ebenda, S. 4).

b) nicht technischer Fachbereich "Vermittlung von naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen, deren Kenntnis für eine Kooperation des Sozialwissenschaftlers mit dem Ingenieur notwendig ist". (Ebenda, S. 4 f);

für das 3. Studienjahr:

"Erlernen gesellschaftsrelevanter Kooperation anhand ausgewählter Projekte aus den einzelnen Fachbereichen". (Ebenda, S. 6).

Dieser Konzeption zufolge lautet das oberste allgemeine Lernziel eigentlich "Fähigkeit zur Kooperation", was in der Nähe des funktionalen Ansatzes einer Anleitungstrategie liegt.

Vgl. Kap. 3.2.

- 59) "Der Senat empfiehlt den Fachbereichen, für das 8. und /oder 7. Trimester zunächst zumindest eine Veranstaltung in der Lehrform eines Projektes zu

konzipieren und alle fraglichen Fachvertreter an der Vorbereitung zu beteiligen. Der Senat empfiehlt den Fachvertretern der Gesellschaftswissenschaften, selbst ein interdisziplinäres Projekt aus dem Bereich der Bundeswehr vorzubereiten und anzubieten". Beschlußfolge für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen Senatsausschusses für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, a.a.O., S. 3.

- 60) Minderheitenvotum des Fachbereiches Luft- und Raumfahrttechnik, Neubiberg 20.Mai 1974, S. 1.
  
- 61) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 1.Sitzung am 20.3.1974, S. 1.
  
- 62) Eine Tischvorlage für die Sitzung des Ständigen Senatsausschusses Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums am 26.4.1974, in der das Konzept des "Anleit-Studiengangs" für die Trimester 1 - 3 dargestellt wird, geht - zumindest was den organisatorischen Aufbau betrifft, z.B. Veranstaltungsform, Gruppengröße, Tutoreneinsatz - weitgehend unverändert in die genannte "Beschlußvorlage des Ständigen Senatsausschusses Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums" als Anlage ein; eine wichtige Veränderung stellt allerdings die Form der Wissensüberprüfung dar, die entsprechend der "Tischvorlage" durch eine Klausur nach der Projektvorlesung des 3. Trimesters bzw. durch die Abfassung einer Arbeit über das Projekt - auch als Gruppenarbeit - erfolgen soll, während in der Beschlußvorlage eine Wissensüberprüfung nach je-

dem Trimester in der Form einer Klausur oder ähnlichem vorgesehen ist.

Vgl. dazu Hochschule der Bundeswehr, (Senatsausschuß), Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Tischvorlage für die Ausschußsitzung am 26.4.1974, sowie: Beschlußvorlage für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen Senatsausschusses für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, a.a.O., Anlage 3, Durchführung der Erziehungswissenschaftlichen Anleitung.

63) "Zur Durchführung einer solchen zielorientierten und effektiven Kooperation ... müssen die kooperierenden Sozialwissenschaftler einen entsprechenden Einblick in die naturwissenschaftlich-technischen Denk- und Arbeitsweisen besitzen". Hochschule der Bundeswehr, Hochschuldidaktisches Zentrum, Konzept für ein Anleitstudium, a.a.O., S. 3.

64) Die exemplarische Erschließung der gesellschaftlichen und politischen Dimension des für das Studium gewählten Fachgebietes "schließt die Auseinandersetzung mit Problemen der Technik und der gesellschaftlichen Bedeutung der Technik in sozial-ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen mit ein".

Beschlußvorlage für die Sitzung des Senats am 22.5.1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen Senatsausschusses für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, a.a.O., S. 1.

- 65) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 6.Sitzung am 12.6.1974, S. 1.
- 66) Vgl. ebenda.
- 67) Vgl. ebenda.
- 68) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 7. Sitzung am 20.6.1974, S. 1.
- 69) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d.Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O.
- 70) Ebenda.
- 71) Ebenda, S. 2.
- 72) Ebenda, S. 3.
- 73) Vgl. ebenda, S. 1 f.
- 74) Vgl. ebenda die Vorschläge für Vertiefungskurse und Projekte der Wahlpflichtfächer "Christliche Gesellschaftslehre", "Öffentliches Recht", "Wirtschaftswissenschaften" und "Technik und Gesellschaft".
- 75) Mit Ausnahme von "Öffentliches Recht" werden in allen Wahlpflichtfächern neben Projekten auch Vertiefungsveranstaltungen angeboten, so daß die Teilnahme an einem Projekt nicht unumgäng-

liche Regel sein wird; zum anderen werden die Vertiefungsveranstaltungen nur in den Fächern "Christliche Gesellschaftslehre", Wirtschaftswissenschaften" und "Technik und Gesellschaft" zumindest partiell interdisziplinär intendiert. Vgl. ebenda.

- 76) Praxisnähe, d.h. eine Antizipation der Berufspraxis und deren Problematisierung auf ihre gesellschaftliche und politische Dimension hin, dargestellt an einem konkreten Fall, ist nur auf Projektebene gegeben wie z.B. "Beschlussfassung über ein neues Waffensystem" (Politikwissenschaft mit Öffentliches Recht), "Entscheidungsprozeß über einen Garnisonsstandort" (Politikwissenschaft mit Öffentliches Recht), "Ethische und rechtliche Aspekte der Wehrdienstverweigerung" (Öffentliches Recht mit Christlicher Gesellschaftslehre), oder durch Fallstudien aus dem militärischen Bereich, "welche die Interdependenz zwischen Technik, Gesellschaft, Umwelt und Ressourcen aufweisen" (Technik und Gesellschaft). Ebenda.

- 77) Vgl. Anm. 76; stärker gewichtet ist dieser Bezug in den Fächern: Politikwissenschaft (Entstehung und Steuerung von Konflikten, Sicherheitspolitik und Sicherheitssysteme, die Rolle des Militärs in der Innenpolitik verschiedener Herrschaftssysteme, Militär und Gesellschaft, Strategien der Kriegsverhinderung und Konfliktregelungsmechanismen, sicherheitspolitische Entscheidungsbildung), Neuere und Zeitgeschichte (Krisenverhalten europäischer Mächte im 20. Jahrhundert, historische Grundlagen des atlantischen Sicherheitssystems - und im Zusammenhang damit der

deutsche Verteidigungsbeitrag und Wandlungen des Systems -, Streitkräfte als Bestandteil sozialer Systeme, wirtschafts- und technologiehistorische Bedingungen militärischer Probleme, Kalter Krieg und Entspannungspolitik, Geschichte der militärischen Erziehung in Deutschland) und Öffentliches Recht (Grundlagen und Grundsätze des Wehrrechts und der Notstandsverfassung, Wehrverwaltungsrecht: Dienstrecht einschließlich Beschwerde-, Disziplinar- und Strafrecht, Wehrverwaltungsrecht: Beschaffung und Verwaltung von Sachmitteln, Völkerrecht I: allgemeine Grundlagen mit besonderer Berücksichtigung des Kriegsverhütungsrechts und der UNO-Praxis, Völkerrecht II: Kriegsrecht mit besonderer Berücksichtigung neuer Entwicklungstendenzen, KSZE und MBFR); weniger stark gewichtet ist dieser Bezug in den Fächern Christliche Gesellschaftslehre, Wirtschaftswissenschaften und Technik und Gesellschaft. Vgl. ebenda.

- 78) Vgl. Anm. 77; Gesellschaftswissenschaftliche Anleitung vermittelt so weitgehend "rechtliche, historische oder politische Grundkenntnisse, über die der Offizier verfügen muß". Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 54, Ziff. 61.
- 79) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaften.
- 80) Vgl. ebenda, S. 3 f.
- 81) Vgl. ebenda, S. 3.



- 82) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.
- 83) Vgl. ebenda.
- 84) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III. 1.1.-III.1.3.d).
- 85) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III. 1.1.- III.1.3.a) mit III. 1.1.-III.1.3.c).
- 86) Diese Themen fallen im Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften gerade in den Themenbereich, auf den sich die Inhaltsauswahl des Faches Politikwissenschaft stärker bezieht; vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.d).
- 87) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.
- 88) Vgl. ebenda, Öffentliches Recht.
- 89) Vgl. Die Lehreinheiten des Grundstudiums, in: Dillkofer, Heideleore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften.- Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 250 f u. S. 275 f u. Anm. 77.

- 90) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Öffentliches Recht.
- 91) Ebenda.
- 92) Ebenda.
- 93) Vgl. ebenda.
- 94) Ebenda.
- 95) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.b).
- 96) Ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.c).
- 97) Ebenda.
- 98) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Öffentliches Recht.
- 99) Ebenda, Neuere und Zeitgeschichte.
- 100) Vgl. ebenda.
- 101) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene I, 1. Stufe.

- 102) Von acht Themenvorschlägen für die Veranstaltungen des 6. mit 8. Trimesters beziehen sich sechs eindeutig auf das Berufsfeld Bundeswehr; vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums," Stand: 25.6.1975, a.a.O., Neuere und Zeitgeschichte.
- 103) Ein Bezug zu konkreten Lerninhalten der Offizierssituation im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften ist nur bei "Sozialgeschichte des Militärs unter besonderer Berücksichtigung der Militarismus-Problematik" (Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.c.) und "Stellung der Bw im Nordatlantischen Bündnis" (ebenda Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.d.) zu konstatieren.
- 104) Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Technik und Gesellschaft.
- 105) Ebenda.
- 106) Vgl. ebenda "Wechselwirkung zwischen technischer und gesellschaftlicher Entwicklung" und: Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.b.).

- 107) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.2.1.
  
- 108) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Technik und Gesellschaft.
  
- 109) Vgl. ebenda.
  
- 110) Am ehesten werden noch solche allgemeinen Lernziele materialisiert, die unter "Kreativität" fallen wie Problemlösen, Arbeitsorganisation, Innovation und Gestaltung.
  
- 111) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft und Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.2.1.
  
- 112) Dies bezieht sich zumindest auf die 1.Stufe der Beschreibung der Offizierssituation;  
vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene I, Situationsebene 1.Stufe.
  
- 113) Betriebs- und Arbeitspsychologie ist ein Schwerpunkt innerhalb des Faches Wirtschaftswissenschaft;

vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft.

114) Ebenda.

115) Vgl. ebenda.

116) Ebenda.

117) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.2.1; III.4.1.

118) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Fachspezifische Lernziele, II.1.2.1. u. Ebene III, Lerninhalte, III.1.2.1.

119) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft, die Einteilung in "Betriebswirtschaftslehre", "Betriebs- und Arbeitspsychologie", "Volkswirtschaftslehre", "Betriebl.Rechnungswesen".

120) Die Personal und Material|verwaltende Tätigkeit des Offiziers ist im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften eben nur ein - zudem weniger stark gewichteter - Faktor der Tätigkeit eines Einheitsführers, während im Fach Wirtschaftswissenschaft diese Tätigkeit über die Form eines Wahlpflichtfaches zum potentiell einzigen, zudem noch nach einer der vier Unterrichtungen

spezialisierten Tätigkeit wird, auf die in der gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung vorbereitet wird.

- 121) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.
- 122) Ebenda.
- 123) Ebenda.
- 124) Ebenda.
- 125) Ebenda.
- 126) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.a).
- 127) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.b).
- 128) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.c).
- 129) Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.
- 130) Vgl. Kap. 3.3.3. u. Kap. 3.3. Anm. 205 u. 207.



131) Nicht nur in der Lernzielbeschreibung der Offizierssituation dominieren die kognitiven Lernziele eindeutig, sondern vor allem auch in der der Berufssituation; die Hervorhebung affektiver Fähigkeiten in der Lernzielbeschreibung findet sich eigentlich nur bei der Studiensituation, wobei dann unter diesen die unter "Kommunikation" fallenden stärker vertreten sind. Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Berufssituation, Offizierssituation, Studiensituation, Fachspezifische Lernziele.

132) In der bislang einzigen öffentlichen Problematisierung eines Faches der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung bekundet der Theologe Hartmut Heinrich - unter Zugrundelegung des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - eine ähnliche Meinung: Theologie kann "das Ausmaß der Konflikte erhellen, in welche militärische Tätigkeit führen kann und für die der Soldat weniger verantwortlich zeichnet als die Gesamtgesellschaft, die sich ihrerseits der Soldaten bedient. Wenn Theologie nicht nur Bestehendes rechtfertigt, sondern über den jeweils erreichten Stand scheinbarer Plausibilität hinausweist und Alternativen entwirft, trägt sie dazu bei, den Herd des jeweiligen Konflikts freizulegen und Strategien zur Konfliktüberwindung zu entwerfen".  
Heinrich, Hartmut, Projekt ohne Vorbild: Theologie an den Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 236; an anderer Stelle betont er:  
"Militärische Vorgesetzte sollten verstehen lernen, daß nicht nur funktionale, sondern gerade

auch dysfunktionale Wirkungen der religiös-kirchlichen Anstöße von positiver Bedeutung für sie sein können".

Ebenda, S. 235.

- 133) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.
- 134) Vgl. ebenda; der für das militärische System brisante Aspekt des "Töten auf Befehl" bleibt hier allerdings ausgespart.
- 135) Heinrich Hartmut, Projekt ohne Vorbild: Theologie an Hochschulen der Bundeswehr, a.a.O., S. 236.
- 136) Vgl. Anm. 132.
- 137) Vgl.
1. Hochschule der Bundeswehr München, Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, München, 20. August 1975; zit.: Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O.
  2. Hochschule der Bundeswehr München, Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, München, 10. Dezember 1975; zit.: Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O.

3. Hochschule der Bundeswehr München,  
Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vor-  
lesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte des Fach-  
studiums, Frühjahrstrimester 1976, München,  
10. März 1976; zit.: Vorlesungsverzeichnis,  
Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche  
Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester  
1976, a.a.O.

138) Vgl. Anm. 137.

139) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums,  
Herbsttrimester 1975, a.a.O.

140) Vgl. ebenda, S. 2.

141) Ebenda.

142) Vgl. ebenda.

143) Erziehungswissenschaftliche Anleitung soll den  
Studenten mit Fragestellungen der Wissenschaften  
Pädagogik, Psychologie und Soziologie vertraut  
machen "und ihn so befähigen, einen Bezug zu  
seinem eigenen Fachgebiet herzustellen.  
Schließlich weist die Einführung in den Problem-  
bereich des Lehrens und Lernens auch auf die  
spätere Aufgabe des Offiziers als Erzieher  
(Ausbildung und Führung) hin ... Nachdem spezi-  
fische Fragestellungen der drei Wissenschaften...  
vorgestellt wurden, wird in den Kleingruppen ein  
Thema praxisnah bearbeitet, das sich auf das  
studien- und berufsbezogene Tätigkeitsfeld des  
Studenten bezieht. Hierzu gehören etwa Themen

wie 'Lernen', 'Führung' oder 'abweichendes Verhalten in Gruppen' ".

Informationspapier, "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums",  
Stand: 25.6.1975, a.a.O., S. 1 f.

- 144) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 1.
  
- 145) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 3, Ringvorlesung "Aspekte zum Begriff Lernen aus pädagogischer und soziologischer Sicht".
  
- 146) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 3, Ringvorlesung "Aspekte zum Begriff Lernen aus pädagogischer und soziologischer Sicht".
  
- 147) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 2.
  
- 148) So lauten die Erläuterungen zum "Lernziel" "Lernen": "Der Pädagoge, der Psychologe und der Soziologe erörtern Fragen, Überlegungen und Ergebnisse ihrer Wissenschaft im Hinblick auf den Begriff und Vorgang des Lernens"; Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissen-

schaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 2.

"Vor allem sollen das Problem des Lernziels und das Verhältnis von Lernen und Erziehen behandelt werden. Mit Hilfe von Beispielen werden Lern- und Erziehungsziele dargestellt, die der beruflichen Tätigkeit zugehören"; Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 3.

"Nach kurzer Wiederholung des im 1. und 2. Trimester behandelten Stoffes werden verschiedene, allgemeine Lernziele behandelt, die für erzieherische Aufgaben und berufliche Praxis wesentliche sind". Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 3.

- 149) Die Veranstaltungsform zum angesprochenen Themenbereich ist jeweils eine zweistündige Vorlesung.
  
- 150) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 2 f u. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 3.
  
- 151) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 2 f.
  
- 152) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des

Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976,  
a.a.O., S. 3.

- 153) Anleitung soll zunächst dazu beitragen, "Konflikte abzubauen, in die der Studierende durch den Wechsel so unterschiedlicher Lernbereiche, wie es die Offiziersschulen und eine Hochschule darstellen, gerät ... Nach einer kurzen Vortragsphase im ersten Trimester wird die Anleitung in kleinen Gruppen durchgeführt, die von studentischen Tutoren geführt werden ... Anleitung wird hier verstanden als Orientierungshilfe". Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., S. 1.
- 154) Vgl. Kap. 4.1.2.1.
- 155) Vgl. Anm. 145 u. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 3.
- 156) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 2.
- 157) Ebenda.
- 158) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 2.
- 159) Ebenda.
- 160) Vgl. Anm. 153.



- 161) Die Zielangaben zu den einzelnen Veranstaltungen sind allerdings nicht unbedingt identisch mit Lernzielen, sondern beschreiben eher die Lehrziele: z.B. "Das Ziel der Lehrveranstaltung ist eine Analyse der ethischen Probleme, die das 'Leben an sich' betreffen".  
Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 20.
- 162) Vgl. "Wehrrecht II (Wehrverwaltungsrecht - Projektstudium)", Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 26 f.
- 163) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 10 f u. S. 17 f.
- 164) Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.
- 165) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 4.
- 166) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 4.
- 167) Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.

- 168) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 4 f.
- 169) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 5.
- 170) Ebenda, S. 6 ff; für diese, wie für die durch Anm. 168 ausgezeichnete Veranstaltung wird jeweils eine wissenschaftliche und didaktische Begründung, die Verankerung im Curriculum beschrieben.
- 171) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 8 f.
- 172) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 11.
- 173) Ebenda, S. 12.
- 174) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 4.
- 175) Z.B. "Vergleichende Analyse von Herrschaftssystemen" oder Spezialisierungen zur "Kommunalpolitik";  
vgl. Informationspapier "erziehungs- u.gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d.Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.
- 176) Vgl. ebenda.

- 177) Vgl. Anm. 163.
- 178) Vgl. Anm. 176.
- 179) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 12 f.
- 180) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 13.
- 181) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 6 ff.
- 182) Z.B. "Sicherheitspolitik und Sicherheitssysteme", "Strategien der Kriegsverhinderung und Konfliktregelungsmechanismen";  
vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.
- 183) Vgl. ebenda.
- 184) Vgl. ebenda.
- 185) Aus den Inhaltsangaben oben angeführter Vertiefungsveranstaltungen des Grundbereiches "Internationale Beziehungen" ist zumindest nicht mehr zu entnehmen;  
vgl. die in den Anm. 179, 180 u. 181 ausgezeichneten Veranstaltungen; in der Grundkursveranstaltung "Strukturen und Politik der Nordatlantischen Allianz (NATO) - Integra-

tion im Internationalen System"

- vgl. Anm. 170 - hingegen wird "Abrüstung und Rüstungskontrolle" als Problembereich explizit hervorgehoben, dem jedoch wegen der Vielfalt der Problembereiche nur eine Randrolle zukommen dürfte.

Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 7.

186) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.

187) Ebenda.

188) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 5.

189) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 10.

190) Vgl. ebenda, S. 9.

191) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Politikwissenschaft.

192) Vgl. Anm. 168.

- 193) Wie Anm. 168, S. 5.
- 194) "Die fachspezifischen Aspekte der Hörer (z.B. ökonomische und technische Bedingungen der Allianz) und ihre spätere Tätigkeit werden in der Anlage des Seminars besonders berücksichtigt".  
Wie Anm. 170, S. 6.
- 195) Wie Anm. 181.
- 196) Wie Anm. 174.
- 197) Vgl. ebenda.
- 198) So das Seminar "Funktionen des Staates in westlichen Industriegesellschaften", vgl. Anm. 171, und das Hauptseminar "Gesellschaftsordnung und politisches System der DDR", vgl. Anm. 172.
- 199) Probleme der Politischen Ökonomie werden in den Veranstaltungen "Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland I, Sozioökonomische Rahmenbedingungen des politischen Systems" (vgl. Anm. 165) und "Funktionen des Staates in westlichen Industriegesellschaften" (vgl. Anm. 171), kaum dagegen im Grundbereich "Internationale Beziehungen", angesprochen; Probleme von Partizipation explizit in den Veranstaltungen "Das Regierungssystem der Bundesrepublik Deutschland II, Verfassung, politische Institutionen, Willensbildungsprozeß" (vgl. Anm. 166) und "Bestimmungsgrößen und Verfahrensregeln der Kommunalpolitik" (vgl. Anm. 174), implizit in den Veranstaltungen "Funktionen des Staates in westlichen Industriegesellschaften" (vgl.

- Anm. 171) und "Kann die Bundesrepublik noch parlamentarisch regiert werden?" (vgl. Anm. 173).

200) Die "Belange der Streitkräfte" treten nur im Grundbereich "Internationale Beziehungen" und dabei meist gekoppelt mit den fachspezifischen Interessen der Studenten bzw. mit der späteren Tätigkeit in den Streitkräften in Erscheinung. Die Kenntnis von Problembereichen wie "Verteidigung und Sicherheitspolitik; außenpolitische, wirtschaftliche, technologische Kooperation; internationale Integration in der Allianz; NATO und Warschauer Pakt; Auswirkungen der Allianz auf das internationale System: Funktionen eines Subsystems, intersystemare Beziehungen, Abrüstung und Rüstungskontrolle, Sicherung internationaler Friedensordnung" - als Inhalte der in Anm. 170 ausgezeichneten Veranstaltung - oder "ökonomische Faktoren außenpolitischer Entscheidung; militärisch-industrieller Komplex, Militär und Außenpolitik, Kybernetik im außenpolitischen System" (vgl. Anm. 168) und "die ökonomischen Aspekte der westeuropäischen Integration, wiss.-technologische Zusammenarbeit, militärische Kooperation, Rüstungsverbund" (vgl. Anm. 181) zielt teils auf das fachspezifische Tätigkeitsfeld, teils auf die Tätigkeit in den Streitkräften, wobei vor allem Kenntnisse in den Problembereichen, die durch beide Tätigkeitsfelder abgedeckt sind - z.B. "wiss.-technologische Zusammenarbeit", "militärische Kooperation", "Rüstungsverbund" - für das militärische System besonders funktional erscheinen.

201) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des



Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 25.

202) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 24.

203) So sollen z.B. in der Vorlesung "Einführung in die Rechtsordnung und Überblick über die Grundlagen der allgemeinen Staats- und Verfassungslehre" (vgl. Anm. 201) "Begriff, Ordnung und Anwendung des Rechts, auch anhand von kleinen praktischen Fällen, mit dem Ziel dargestellt werden, rechtliches Verständnis zu vermitteln". Vgl. ebenda.

Vgl. zur "thematischen und methodischen Gestaltung" Kap. 4.2.1.3. und Informationspapier, "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Öffentliches Recht.

204) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Öffentliches Recht.

205) Vgl. "Verfassungsgeschichte der Neuzeit I (Grundlagen der gegenwärtigen Staatsordnung der Bundesrepublik Deutschland)", Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 13 f.  
"Verfassungsgeschichte der Neuzeit II",

Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 29.

"Deutsche Verfassungsgeschichte III: Probleme vergleichender Verfassungsanalyse (Comparative Constitutional Law auch History)", Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 28 f.

- 206) Vgl. Informationspapier "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Öffentliches Recht.
- 207) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, S. 18 f.
- 208) Wie Anm. 206.
- 209) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 27 u. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 15.
- 210) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 26 f.

- 211) Ebenda, S. 26.
- 212) Ebenda, S. 27.
- 213) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Öffentliches Recht.
- 214) Vgl. ebenda.
- 215) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 26 u. S. 28 und Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrs-trimester 1976, a.a.O., S. 16 f.
- 216) Diese Feststellung trifft vornehmlich auf die Veranstaltungen "Wehrrecht I und II" und "Völkerrecht I" zu.
- 217) Die Ankündigung im "Informationspapier", bei der Stoffauswahl auch die rechtlichen Beziehungen zum konkreten Studienfach zu berücksichtigen (wie Anm. 213), wird nach Maßgabe der Vorlesungsverzeichnisse in keiner der angebotenen Lehrveranstaltungen erfüllt; interdisziplinäre Aspekte kommen allenfalls und nur insoweit zum Tragen, als im Projektstudium "Beschaffung und Verwaltung von Sechsmitteln in der Bundeswehr" (vgl. Anm. 210 u. 212) "neben rechtlichen Fragen die Rahmenbedingungen erarbeitet werden sollen, die sich bei der Einführung eines neuen Waffensystems stellen; gedacht ist an das Waffensystem MRCA, welches

auch die Berücksichtigung militärischer, politischer, wirtschaftspolitischer und technologischer Aspekte verlangt. In diesem Zusammenhang kommen auch die Interdependenzen von Sicherheit, Wirtschaft und Forschung zur Darstellung" (wie Anm. 212); das bedeutet letztlich nicht eine fachspezifische Ausrichtung, sondern stellt die "Belange der Streitkräfte" massiv in den Vordergrund "selbst" juristischer Lehrveranstaltungen.

- 218) Dies trifft sowohl für die Einführungs- wie Vertiefungsveranstaltungen zu;  
vgl. Anm. 213.
- 219) Vgl. die Inhaltsangaben zu den jeweils dreistündigen Vorlesungen von Professor Steinkamm und Dr. Rabl im Herbsttrimester und zu der zweistündigen Vorlesung von Prof. Steinkamm im Frühjahrstrimester, in den in Anm. 215 ausgezeichneten Veranstaltungen.
- 220) Vgl. die Inhaltsangaben zur Vorlesung von Prof. Steinkamm im Herbsttrimester und Reg. Dir. Reindl im Frühjahrstrimester, in den in Anm. 209 ausgezeichneten Veranstaltungen.
- 221) Diese, laut "Informationspapier", beabsichtigten "staatsbürgerlichen Orientierungshilfen über den militärischen Bereich hinaus" werden nur in den Einführungsveranstaltungen und in der als Vertiefungsebene anzusehenden Veranstaltungsreihe "Verfassungsgeschichte der Neuzeit" gegeben.
- 222) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O. S. 16.

- 223) Vgl. ebenda, S. 15.
- 224) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Neuere und Zeitgeschichte.
- 225) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 14 f.
- 226) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, S. 14.
- 227) Vgl. Anm. 224.
- 228) Insgesamt vier Veranstaltungen im untersuchten Zeitraum, wobei die zu gleicher Zeit und an gleichem Ort stattfindende gemeinsame, aber getrennt aufgeführte Veranstaltung von Prof. Pikart und Ass. Prof. Gruner "Die Frage der Einheit Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert unter dem Blickwinkel innenpolitischer Konstellationen" -  
vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums", Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 17 f, u. S. 19 f - als eine Veranstaltung gezählt wurde.
- 229) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 16.

230) Vgl. Anm. 224.

231) "Die Vorlesung wird in kurzen Zusammenfassungen die deutsche Nachkriegsgeschichte 1945 - 1949 (Gründung der Bundesrepublik Deutschland) zum Inhalt haben".  
Wie Anm. 229.

232) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 17 f.

233) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Neuere und Zeitgeschichte.

234) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 9.

235) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 17 f, u. S. 19.

236) Wie Anm. 233.

237) Ebenda.

238) Ebenda; "Streitkräfte als Bestandteile sozialer Systeme" kann zwar in den Veranstaltungen "Geschichte der Weimarer Republik" (vgl. Anm.223), "Probleme der deutschen Wiederbewaffnung"



(vgl. Anm. 232) und "Das Jahr 1938 in der europäischen Geschichte" (vgl. Anm. 234) als Problem-  
bereich behandelt werden, stellt aber keine eigene  
Veranstaltung dar, geschweige denn eine Ver-  
tiefungsrichtung.

239) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte d. Fach-  
studiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Neuere  
und Zeitgeschichte; der Problembereich  
"Kalter Krieg" wird in mehreren Veran-  
staltungen angesprochen - vgl. dazu die in  
den Anm. 225, 226 und 232 ausgezeichneten  
Veranstaltungen - doch fehlt der im "In-  
formationspapier" damit gekoppelte Problem-  
bereich "Entspannungspolitik" als darüber-  
hinausweisende historische Perspektive  
gänzlich.

240) Vgl. dazu die Formulierungen im Informations-  
papier "erziehungs- u. gesellschaftswissen-  
schaftliche Aspekte d. Fachstudiums",  
Stand: 25.6.1975, a.a.O., Neuere und Zeit-  
geschichte.

241) Wie Anm. 223.

242) Vgl. Anm. 232.

243) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte d. Fach-  
studiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O.,  
Neuere und Zeitgeschichte.

244) Ebenda.

- 245) Ebenda.
- 246) Dies trifft zumindest für die Veranstaltungen zu, die sich mit der Nachkriegsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland und mit deren Stellung in den internationalen Beziehungen befassen.
- 247) Vgl. dazu Kap. 4.2.1.3.
- 248) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Technik und Gesellschaft.
- 249) Ebenda.
- 250) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 23 f.
- 251) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 36 f.
- 252) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 21.
- 253) Im "Informationspapier" wird immerhin noch davon ausgegangen, daß neben Systemtheorie auch noch Technikgeschichte angeboten werden kann; vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fach-

studiums,

Stand: 25.6.1975, a.a.O., Technik und Gesellschaft.

254) Vgl. Kap. 4.2.1.1.

255) Vgl. Kap. 4.2.1.3. u. Anm. 248.

256) So lautet das Ziel der in Anm. 250 ausgezeichneten Vorlesung "Einführung in die angewandte Systemwissenschaft zur Unterstützung der Planung, insbesondere im Bereich der Verteidigung". Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 23.

Zum Inhalt dieser Vorlesung wird u.a. angemerkt: "Planungssysteme (PPb-Systeme, Planungssystem des BMVg, Wehrtechnische Planung, Streitkräfteplanung)". Ebenda.

In der in Anm. 252 ausgezeichneten Veranstaltung steht als Inhaltsangabe u.a.: "Einführung in die wichtigsten Anwendungsgebiete der Operationsforschung auf dem Gebiet der Wirtschaft und Verteidigungsplanung anhand von Fallbeispielen".

Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 21.

257) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III 1.2.1. mit den Inhaltsangaben der in Anm. 250 und 251 ausgezeichneten Veranstaltungen.

258) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fach-

studiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O.,  
Wirtschaftswissenschaft.

- 259) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 30 ff.  
Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 30 ff.  
Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 20.
- 260) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 30 ff.
- 261) Vgl. Kap. 4.2.1.3. und Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft.
- 262) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 31 und Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft.
- 263) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des

Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O.,  
S. 30 ff.

264) Ebenda, S. 30.

265) Ebenda, S. 32.

266) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 20.

267) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 33 f.

268) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 34.

269) Vgl. ebenda S. 35.

270) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft.

271) Vgl. ebenda.

272) Vgl. ebenda mit Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 20 und mit Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschafts-

wissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums,  
Herbsttrimester 1975, a.a.o., S. 34.

- 273) Dagegen heißt es im "Informationspapier" noch,  
daß immerhin die Vertiefungsrichtungen "Betriebs-  
wirtschaftslehre" und "Arbeits- und Betriebs-  
psychologie" angeboten werden";  
Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesell-  
schaftswissenschaftliche Aspekte d. Fach-  
studiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirt-  
schaftswissenschaft,
- 274) Vgl. Kap. 4.2.1.3. und Informationspapier  
"erziehungs- u. gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte d. Fachstudiums,  
Stand: 25.6.1975, a.a.O., S. 2 f.
- 275) Vgl. die Gliederungen der in den Anm. 260 und 263  
ausgezeichneten Veranstaltungen.
- 276) Informationspapier "erziehungs- u. gesellschafts-  
wissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums,  
Stand: 25.6.1975, a.a.O., Wirtschaftswissenschaft.
- 277) Vgl. ebenda, S. 2 f.
- 278) Vgl. Kap. 3.3.1. und Kap. 3.3.2.
- 279) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des  
Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O.,  
S. 34.
- 280) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des  
Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O.,  
S. 33.



- 281) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., S. 1 f; vornehmlich aber: Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II. 1.1.2. und Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.2.
- 282) Vgl. Kap. 3.2.
- 283) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 19.
- 284) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 20.
- 285) Vgl. Kap. 4.2.1.3. und Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.
- 286) Vgl. ebenda.
- 287) In den beiden Einführungsveranstaltungen geht es vornehmlich um Grundfragen und Probleme einer wissenschaftlichen Ethik;  
vgl. die in Anm. 283 u. 284 ausgezeichneten Veranstaltungen.

- 288) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 10.
- 289) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.
- 290) Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 22 f.
- 291) Vgl. Anm. 289.
- 292) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 20.
- 293) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, a.a.O., S. 21.
- 294) Vgl. Anm. 289.
- 295) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, S. 21 f.
- 296) Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 11 f.
- 297) Vgl. Anm. 289.

- 298) Vgl. ebenda; im "Informationspapier" wird allerdings schon darauf hingewiesen, daß es wegen fehlender Lehrkapazität vorerst nicht möglich sein wird, alle Schwerpunktbereiche gleichzeitig anzubieten;  
vgl.ebenda.
- 299) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O.,  
Christliche Gesellschaftslehre.
- 300) Wie Anm. 290; im "Informationspapier" lautet die entsprechende Vertiefungsveranstaltung: "Eigentum und Mitbestimmung als ethische Probleme der Wirtschaftsordnung". Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O.,  
Christliche Gesellschaftslehre.
- 301) Vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O.,  
Christliche Gesellschaftslehre.
- 302) Wie Anm. 293.
- 303) "Die philosophische, soziologische und theologische Systematik der Probleme des Lebens ... soll in der Lehrveranstaltung anhand von aktuellen Beispielen überprüft werden.  
Die Diskussion um die Reform des § 218 ist dabei ebenso zu berücksichtigen wie die um die Probleme der Euthanasie". Ebenda.  
Vgl. dazu auch Kap. 4.2.1.3. u. Anm. 134.

304) Vgl. Kap. 4.2.1.3.

305) Vgl. dazu Kap. 4.2.1.3. und Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.

Zu den Inhalts- und Zielangaben entsprechender Veranstaltungen heißt es in den Vorlesungsverzeichnissen: "Der 2. Hauptteil untersucht die (christlichen, d.Verf.) Beiträge zu wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Strukturproblemen wie gerechte Eigentumsordnung, Mitbestimmung, Entwicklungshilfe, Bildungsproblematik". (Wie Anm. 295).

"Ziel der Lehrveranstaltung ist es, am Beispiel der Mitbestimmung Sinn und Probleme der Demokratisierung von Entscheidungsvorgängen aufzuzeigen". (Wie Anm. 290).

306) Vgl. Kap. 4.2.1.3.

307) So lautet der Bereich einer "politischen Ethik" im "Informationspapier"; vgl. Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums, Stand: 25.6.1975, a.a.O., Christliche Gesellschaftslehre.

308) Vgl. Anm. 307; in der Einführungsveranstaltung in die politische Ethik "Macht, Herrschaft, Autorität", sollen "verschiedene Aspekte der politischen Ethik behandelt werden. Grundlage dafür ist eine Analyse der zentralen Begriffe Macht, Herrschaft und Autorität, in deren Zusammenhang der Stellen-

wert von Gerechtigkeit und Freiheit bestimmt werden muß". Vgl. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O., S. 10. Die festzustellende mangelnde Präzisierung der verantwortlichen Mitgestaltung des einzelnen scheint allerdings beabsichtigt zu sein: "Lehrveranstaltungen im Bereich der christlichen Ethik können nicht das Ziel haben, eine wie immer geartete Ethik zu lehren. Abgesehen davon, daß sich Verhaltensweisen nicht lehren, sondern höchstens einüben lassen, kann solche Einübung nicht Gegenstand eines wissenschaftlichen Studiums sein. Das Ziel des Unterrichts in der christlichen Gesellschaftslehre ist 'Ethik denken zu lehren'".

Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, a.a.O., S. 19.

Abgesehen von der Frage, inwieweit hier nicht bloße Gesinnungsethik propagiert wird, ist festzustellen, daß diese positivistische Betrachtungsweise von Wissenschaft weder der Realität wissenschaftlicher Veranstaltungen entspricht noch dazu geeignet erscheint, die Zielsetzungen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zu realisieren, diese im Gegenteil, wie insbesondere die auf Verhaltensweisen zielenden allgemeinen Lernziele, desavoiert.

4.2.2. Art, Inhalt und Zielsetzung der erziehungs-  
und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung  
an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg

- 1) Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975.
- 2) Vgl. Kap. 4.1.1.
- 3) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, S. 1 u. S. 3 ff.
- 4) Ebenda, S. 7.
- 5) Vgl. ebenda, S. 4.
- 6) Vgl. Kap. 4.1.3.1. u. Kap. 4.2.1.3.
- 7) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a, Fächerangebot der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile nach den Prüfungsordnungen und Studienordnungen; im einzelnen siehe weiter unten.
- 8) Vgl. Kap. 4.1.1.



- 9) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, S. 5 f.
- 10) Ebenda, S. 5.
- 11) Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 1.
- 12) Ebenda.
- 13) Ebenda.
- 14) Ebenda, S. 5.
- 15) Die "Fähigkeit zur kritischen und rationalen Auseinandersetzung im sozialen Bereich" (vgl. Anm. 10) bzw. "politisches und soziales Engagement" und "Handeln nach kritisch-rationalen Gesichtspunkt" (vgl. Anm. 14) scheinen zumindest die Bereiche "Kreativität" und "Kommunikation" von Partizipation zu vernachlässigen.  
Vgl. auch Kap. 3.
- 16) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 1 ff mit: Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und

Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II. 1.1.1. mit II.1.1.-II.1.3.d) und Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.1. mit III.1.1.-III.1.3.d), sowie Studiensituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1. mit II.4.1. und Ebene III, Lerninhalte, III.1.1. mit III.4.1.

- 17) Diese Problembereiche sind aufgeführt in:  
Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Studiensituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.2.1. und Ebene III, Lerninhalte III.2.1.
- 18) Vgl. ebenda, Studiensituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.3.1. und Ebene III, Lerninhalte, III.3.1.
- 19) Diese Problembereiche sind aufgeführt in:  
Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1.-II.1.3.b) und Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.b).
- 20) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene III, Lerninhalte, III.1.1.-III.1.3.d).
- 21) Vgl. ebenda, Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.2.1. und Ebene III., Lerninhalte, III.1.2.1.
- 22) Vgl. Anm. 16.

- 23) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 1 f.
- 24) Vgl. ebenda mit:  
Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Studiensituation, Ebene II., Fachspezifische Lernziele II.1.1. mit II.4.1. und Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1.1. mit II.1.1.-II.1.3.d).
- 25) Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 1 f.
- 26) Diese Fähigkeiten werden als Lernziele zur Verwirklichung des obersten allgemeinen Lernziels Partizipation im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften genannt;  
vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offizierssituation, Ebene II, Allgemeine Lernziele.
- 27) "Analysieren", "wissen", "kennen", "beurteilen"-so und ähnlich lauten Verben der kognitiven Lernziele; die Ausnahme bildet: Der Student soll... Rollensicherheit als Staatsbürger und Soldat gewinnen".

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 3.

- 28) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 3 ff mit: Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Studiensituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II. 1.1. und II.1.-II.4. und Offizierssituation, Ebene II, Fachspezifische Lernziele, II.1.1.-II.1.3.a) mit II.1.1.-II.1.3.d).

- 29) Vgl. entsprechende Empfehlungen in:  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 6.

30) Vgl. ebenda, S. 5 f.

31) Vgl. ebenda, S. 5.

32) Vgl. ebenda, S. 6.

33) Vgl. Kap. 3.3.2.2. u. Kap. 3.3.3.

34) Vgl. Kap. 4.1.3.2.

- 35) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw  
Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 2.8 u.  
4.4. u. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
FB Maschinenbau, Studienplan, Entwurf,  
Juli 1976.
- 36) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Studienplan Elektrotechnik, o.O.o.J.
- 37) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw  
Hamburg, Stand: 20.2.1975 § 3 Abs. 2.
- 38) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw  
Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 2.7 u.  
4.3.4.
- 39) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
FB Maschinenbau, Studienplan, Entwurf,  
Juli 1976.
- 40) Taegen, F., Persönliches Schreiben vom 26.1.1977.
- 41) Vgl. Kap. 4.1.3.2.
- 42) Vgl. ebenda.
- 43) Vgl. ebenda.
- 44) Dazu heißt es in der Studienordnung: "Die Absol-  
venten des Pädagogikstudiums sollen für die ver-  
schiedensten Bereiche ihrer späteren Berufstätigkeit  
mit hinreichender Handlungskompetenz ausgestattet  
sein. Daher hat das Studium neben den Qualifika-  
tionen, die mehreren Berufsfeldern (Bundeswehr,  
Wirtschaft, Öffentlicher Dienst) gemeinsam zukom-  
men, auch Lerneinheiten zu berücksichtigen, die

einem spezifischen Tätigkeitsfeld besonders eigen sind. So finden im Hinblick auf das Berufsfeld des Offiziers Lerneinheiten wie Militär und Gesellschaft, Kollektive Sicherheit und intern. Politik, Völkerrecht, Verfassungssystem und Politischer Prozeß Berücksichtigung, besonders in den das Fachstudium interdisziplinär ergänzenden Elementen".

Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1975, Ziff. 1.4.

Vgl. dazu: Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, vom 5. Februar 1976, § 1 Abs. 1. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB ET der HSBw Hamburg, Stand: 11.9.1975, § 1 Abs. 3.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB MB der HSBw Hamburg, Stand: 25.3.1976, § 1 Abs. 3.

- 45) Zugrundegelegt wurden alle in den Vorlesungsverzeichnissen des Studienjahres 1975/76 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen, die auf Grund der Bestimmungen der Studien- und Diplomprüfungsordnungen der Fachbereiche zu den "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen des Studiums" zu rechnen sind und nicht ausschließlich unter die Wahl- oder Wahlpflichtfächer dieser Bestandteile fallen; diese Einschränkung erscheint, wegen des unterschiedlichen Fächerangebots in den Wahl- oder Wahlpflichtfächern, zur Herstellung einer einigermaßen einheitlichen Vergleichsbasis zu den "Vorstellungen" des Senatsausschusses für Lehre und Studium, in denen ja keine Wahlpflicht-



fächer für die "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums" projiziert sind, notwendig.

- 46) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 49, u.  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 56.
- 47) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 60.
- 48) Vgl. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den  
FB ET der HSBw Hamburg, Stand: 11.9.1975,  
Anlage 2, Prüfungsfächer der erziehungs-  
wissenschaftlichen Bestandteile des Studiums  
in der Diplom-Vorprüfung.
- 49) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester  
1975, S. 58.
- 50) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester  
1976, S. 72.
- 51) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 78.
- 52) Vgl. ebenda, S. 142.
- 53) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester  
1975, S. 108 u.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester  
1976, S. 122.

- 54) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester  
1975, S. 106 f.
- 55) Vgl. ebenda, S. 108 u. Hochschule der Bundeswehr  
Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-  
Trimester 1976, S. 60 f.
- 56) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester  
1975, S. 65.
- 57) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester  
1976, S. 72.
- 58) Vgl. ebenda, S. 122.
- 59) Vgl. ebenda, S. 127 u. S. 132 u.  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 142.
- 60) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 61, S. 114, S. 133.
- 61) Vgl. ebenda, S. 78.
- 62) Vgl. ebenda, S. 113 u. S. 129.
- 63) Vgl. ebenda, S. 114.

- 64) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Informationspapier, Die erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile  
des Fachstudiums an der Hochschule der  
Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975,  
Anlage 3, S. 3 f.
- 65) Vgl. ebenda, S. 5.
- 66) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 49 u. S. 107.
- 67) Vgl. ebenda, S. 107.
- 68) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 81 u. S. 132.
- 69) Vgl. ebenda, S. 82 u.  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 113.
- 70) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 82.
- 71) Vgl. ebenda, S. 124.
- 72) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 113 u. S. 133.
- 73) Vgl. ebenda, S. 114 u. S. 132.

- 74) Vgl. ebenda, S. 114 u. S. 133.
- 75) Vgl. ebenda, S. 132.
- 76) Vgl. ebenda, S. 133.
- 77) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Informationspapier, Die erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile  
des Fachstudiums an der Hochschule der Bun-  
deswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975,  
Anlage 3, S. 5.
- 78) Ebenda.
- 79) Ebenda.
- 80) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 132.
- 81) Vgl. ebenda, S. 142 u. Hochschule der Bundeswehr  
Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-  
Trimester 1976, S. 131.
- 82) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 105.
- 83) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informa-  
tionspapier, Die erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftlichen Bestandteile des  
Fachstudiums an der Hochschule der Bundes-  
wehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3,  
S. 5.

- 84) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 49.
- 85) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 114.
- 86) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 72 u. S. 131.
- 87) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 115 u. S. 142.
- 88) Vgl. ebenda, S. 61 u. Hochschule der Bundeswehr  
Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-  
Trimester 1976, S. 57.
- 89) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 115.
- 90) Vgl. z.B. Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungs-  
wesen, Einleitung zur Diskussion im  
Gründungsausschuß der Hochschule der Bundes-  
wehr (Hamburg), a.a.O., S. 131.
- 91) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 49.
- 92) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 56 f.

- 93) Vgl. ebenda S. 57 u.  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 61.
  
- 94) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 60 f.
  
- 95) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 105.
  
- 96) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 132.
  
- 97) Vgl. ebenda u., Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 142.
  
- 98) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 65.
  
- 99) Vgl. ebenda, S. 108.
  
- 100) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 72.
  
- 101) Vgl. ebenda u. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 78.
  
- 102) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 81 f.



- 103) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester  
1976, S. 78.
- 104) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 107.
- 105) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 113 ff.
- 106) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 107.
- 107) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 131.
- 108) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 142.
- 109) Aufgeführt werden hier nur jene Lehrveranstaltungen, die für die Trimester 1 - 6 ausgeschrieben sind, da die Lehrveranstaltungen z.B. in Politikwissenschaft oder Völkerrecht für die Studierenden ab 7.Trimester als Lehrveranstaltungen in den Wahlpflichtfächern zu zählen sind.
- 110) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 106.
- 111) Vgl. ebenda, S. 108 f.

- 112) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 122.
- 113) Vgl. ebenda, S. 124.
- 114) Vgl. ebenda, S. 131.
- 115) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 129.
- 116) Vgl. ebenda, S. 132.
- 117) Vgl. ebenda, S. 133.
- 118) Vgl. ebenda, S. 142.
- 119) Dieser Lerninhalt wird, soweit er nicht als Thema  
in einem Wahlpflichtfach erscheint, nur für die  
Fachbereiche Elektrotechnik und Wirtschafts- und  
Organisationswissenschaften angeboten.
- 120) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informa-  
tionspapier, Die erziehungs- und gesell-  
schaftswissenschaftlichen Bestandteile des  
Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr  
Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 5.
- 121) Dieser Lerninhalt wurde schon nicht mehr in das  
"Informationspapier" aufgenommen, vgl. Anm. 120;  
er steht aber so explizit in: Die vierteilige  
schematische Darstellung des Curriculum Wirt-  
schafts- und Verwaltungswissenschaften,  
Offiziersssituation, Ebene III, Lerninhalte III.  
1.1.-III.1.3.d).

- 122) Vgl. Anm. 45.
- 123) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 105.
- 124) Vgl. ebenda, S. 106 f u. Hochschule der Bundes-  
wehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-  
Trimester 1976, S. 127 u. Hochschule der  
Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis  
Frühjahr-Trimester 1976, S. 137 u. S. 139.
- 125) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 107 f.
- 126) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 127 f.
- 127) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 137.
- 128) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 107 f.
- 129) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 110 f.
- 130) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 105.

- 131) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 129.
- 132) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 138 f.
- 133) Vgl. ebenda, S. 137.
- 134) Vgl. z.B. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 109.
- 135) Vgl. ebenda.
- 136) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 128.
- 137) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 138.
- 138) Vgl. ebenda.
- 139) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 128.
- 140) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 109.
- 141) Vgl. ebenda, S. 110.

- 142) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 128.
- 143) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 138.
- 144) Vgl. ebenda, S. 107.
- 145) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 105 f.
- 146) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 85 f.
- 147) Vgl. ebenda, S. 86.
- 148) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 106.
- 149) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 109.
- 150) Vgl. ebenda, S. 108.
- 151) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 86 f.
- 152) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 106 f.

- 153) Vgl. ebenda, S. 108.
- 154) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976,  
S. 112 f.
- 155) Vgl. ebenda, S. 109 f.
- 156) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976,  
S. 107.
- 157) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975,  
S. 87.
- 158) Vgl. Studienordnung für FB Päd der HSBw Hamburg,  
Stand: September 1975, Ziff. 4.3.6.
- 159) Vorläufige Diplom-Prüfungsordnung für den FB Päd  
der HSBw Hamburg, Stand: 10.September 1975,  
§ 21 Abs. 4.
- 160) Vgl. zum Lehrveranstaltungsangebot des Faches  
"Personalwesen": Die vierteilige schema-  
tische Darstellung des Curriculum Wirt-  
schafts- und Verwaltungswissenschaften,  
a.a.O., Offiziersssituation, Ebene III,  
Lerninhalte III.1.2.1.
- 161) Vgl. Studienordnung für den FB Päd der HSBw  
Hamburg, Stand: September 1975, Ziff.2.3.1.
- 162) Vgl. ebenda, Ziff. 2.4.1.
- 163) Vgl. ebenda, Ziff. 2.5.1.



- 164) Vgl. Studienordnung für den FB WOW der HSBw  
Hamburg, Stand: 20.2.1975, § 3 Abs. 2.
- 165) Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
der Hochschule der Bundeswehr Hamburg vom  
5. Februar 1976, § 10 Abs. 3.
- 166) Vgl. ebenda, § 20 Abs. 3; diese zwei Fächer sind  
allerdings nur Wahlfächer der Gruppe A.
- 167) So fallen die für den FB WOW angeführten  
Fächer weitgehend in den Bereich der im "Infor-  
mationspapier" nicht berücksichtigten Lernin-  
halte der Personal und Material verwaltenden  
Tätigkeiten der Offizierssituation des Curri-  
culum Wirtschafts- und Organisationswissen-  
schaften;  
vgl. dazu wie Anm. 160.
- 168) Die gemäß den Diplomprüfungsordnungen in den  
technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen  
zu studierenden Fächer "Betriebswirtschaftslehre"  
im FB MB und "Betriebswirtschaftslehre" oder  
"Volkswirtschaftslehre" im FB ET - vgl. Kap. 4.1.3.2.-  
stellen, wenn überhaupt, nur auf die im "Infor-  
mationspapier" nicht berücksichtigten Lernin-  
halte der Personal und Material verwaltenden  
Tätigkeiten der Offizierssituation des Curri-  
culum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften  
ab; vgl. dazu wie Anm. 160; die angebotenen  
Lehrveranstaltungen "Einführung in die Betriebs-  
wirtschaftslehre", "Grundzüge des Rechnungs-  
wesens" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975, S. 65),  
"Grundzüge der Betriebswirtschaftslehre II.

Kostenrechnungsverfahren" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 81) im Fach Betriebswirtschaftslehre und "Volkswirtschaftslehre" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 57 u. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976, S. 61) im Fach "Volkswirtschaftslehre", weisen darauf hin, daß obige Feststellung wohl nur auf das Fach "Betriebswirtschaftslehre" zutrifft.

- 169) Lehrveranstaltungen, die innerhalb der "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Studiums", nicht aber im Rahmen von Wahlpflichtfächern und nur für einen Studiengang angeboten werden, sind lediglich: im FB ET "Einführung in die Pädagogik" (vgl. Anm. 46), "Christliche und marxistische Gesellschaftstheorie" (vgl. Anm. 93); im FB MB "Einführung in die Erziehungswissenschaft" (vgl. Anm. 49), "Ausgewählte Probleme aus Erziehung und Wissenschaft" (vgl. Anm. 51), "Staat und Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der BRD sowie Dänemarks, Großbritanniens und Israels" (vgl. Anm. 98); im FB Päd überhaupt keine Lehrveranstaltung und im FB WOW die Lehrveranstaltungen "Lernpsychologie", "Sozialpsychologie" (vgl. Anm. 53), "Militär und Gesellschaft I u. II", "Max Weber" (vgl. Anm. 110), "Verfassungssystem und politischer Prozeß" (vgl. Anm. 112), "Sozialisation" (vgl. Anm. 111), "Innenpolitische Grundlagen der Außenpolitik", "Entstehung des Ost-West-Konflikts" (vgl. Anm. 113) "Internationale Beziehungen Die international rechtliche Stellung der Bundesrepublik Deutsch-

land", "Internationale Beziehungen Probleme des atlantischen Bündnisses" (vgl. Anm. 116), "NATO-Exkursion" (vgl. Anm. 117); aber auch diese Lehrveranstaltungen weisen in der Themenstellung keine Spezifizierung auf die Lerninhalte der jeweiligen Fachstudiengänge auf.

- 170) Z.B. die Lehrveranstaltungen "Internationales Wirtschaftsrecht" im Wahlfach "Völkerrecht" (vgl. Anm. 131), "Ausgewählte Probleme der Industrie- und Betriebssoziologie" im Wahlfach "Soziologie/Organisationssoziologie" (vgl. Anm. 134), "Ausbildung der Ausbilder", (vgl. Anm. 138) "Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik" und "Ausbildungsberatung" im Wahlfach "Wirtschafts- und Berufspädagogik" (vgl. Anm. 140), "Führungskonzeptionen" (vgl. Anm. 141), "Sozialpsychologie des Betriebes" (vgl. Anm. 142) und "Arbeitspsychologie" (vgl. Anm. 143) im Wahlfach "Psychologie"; aber auch bezüglich diesen Lehrveranstaltungen ist eher von einer speziellen Ausrichtung auf den Studiengang WOW und einer Antizipation der künftigen zivilen Berufspraxis als Wirtschaftsingenieur zu sprechen, als von einer erziehungs- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Dimensionierung fachspezifischer Fragestellungen.
- 171) Diese Feststellung trifft z.B. auf die Lehrveranstaltungen im FB Päd zu: "Motivation und Erfolg in der Erwachsenenbildung (Didaktik/ Gesellschaftl. Voraussetzungen)", "Curriculare Grundlagen der Erwachsenenpädagogik an der HSBw Hamburg" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975, S. 76), "Organisation und Demokratie" (vgl. ebenda,

S. 82), "Erziehung und Gesellschaft, Zum gesellschaftlichen Zusammenhang von Erziehung" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 91), "Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein" (vgl. ebenda, S. 96), "Die (Berufs-) Schule - ein Instrument sozialer Kontrolle und Objekt privater Interessen?" (vgl. ebenda, S. 97), "Das Verhältnis von Militär und Gesellschaft im Lichte neuerer soziologischer Studien" (vgl. ebenda, S. 102), "Bildungspolitik der Parteien, Verbände und Kirchen", "Kritische Theorie der Erziehung" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 93), "Zur Struktur und Reform des Bildungswesens" (vgl. ebenda, S. 94), "Sozialstaatliche und demokratische Aspekte der Weiterbildung" (vgl. ebenda, S. 98).

Im FB WOW können als derartige Lehrveranstaltungen gelten: "Probleme des Betriebsverfassungsrechts und des Rechts des Arbeitskampfes" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975, S. 105) und "Demokratie und Verwaltung: Probleme der bürgerrechtlichen Beteiligung und Betroffenheit" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 125).

In den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen bieten sich hierfür wohl nur die Lehrveranstaltungen "Energieversorgung" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975, S. 48) und "Datenschutz" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976, S. 59) an.

- 172) Vgl. die diesbezügliche Forderung in: Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 54, Ziff. 61.
- 173) Vgl. ebenda.
- 174) Vgl. Anm. 45; so kann z.B. die Lehrveranstaltung "Hauptprobleme der modernen politischen Theorie" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 132) nicht mitgezählt werden, weil diese Lehrveranstaltung im FB WOW im Rahmen des Wahlpflichtfaches "Politikwissenschaft" für das 8. Studien-trimester dieses Fachbereichs angeboten wird (vgl. ebenda, S. 127).
- 175) Es sind dies lediglich die Lehrveranstaltungen "Internationale Beziehungen I Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland", "Demokratieforschung" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1976, S. 132) "Staat und Gesellschaft" und "Einführung in das Völkerrecht" (vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976, S. 142).
- 176) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene III, Lerninhalte III, 1.1.-III.1.3.a), mit III.1.1.-III.1.3.d.), und Studiensituation, Ebene III, Lerninhalte III.1.-III.4.. und Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehuungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestand-

teile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 3 ff, mit den Themen der in den Anm. 54 mit 63 und 66 mit 76 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen.

- 177) Vgl. dazu die Themen der in den Anm. 80, 81, 82 u. 84 mit 89 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen; dies trifft auch auf die Themen der in den Wahlpflichtfächern des FB Päd - mit Ausnahme des Faches Personalwesen - angebotenen Lehrveranstaltungen zu; vgl. dazu die Themen der in den Anm. 144 mit 154 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen.
- 178) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene III, Lerninhalte III.1.1.-III.1.3.d.) u. Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 5.
- 179) Vgl. Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, a.a.O., Offiziersssituation, Ebene III, Lerninhalte III.1.1.-III.1.3.d.).
- 180) Vgl. ebenda, Offiziersssituation, Ebene I, Situationsebene 1.Stufe.
- 181) Vgl. dazu Anm. 168 sowie z.T. die Themen der in den Anm. 133 mit 143 und Anm. 155 mit 157 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen.



- 182) Vgl. dazu die Themen der in den Anm. 131 und 133 mit 143 ausgezeichneten Lehrveranstaltungen.
- 183) Für den Studiengang Maschin<sup>n</sup>ebau wird keine Lehrveranstaltung angeboten, dessen Thema sich explizit auf das Verhältnis "Militär und Gesellschaft" bzw. das soldatische Selbstverständnis beziehen würde; für den Studiengang Elektrotechnik wird zu diesem Themenbereich einzig die Lehrveranstaltung "Militär und Gesellschaft, Beiträge zur aktuellen Militarismuskussion" (vgl. Anm. 91) angeboten. Die gesellschaftliche Kontamination der militärischen Tätigkeit wird hier im wesentlichen durch die Lehrveranstaltungen zur Sicherheitspolitik hergestellt.
- 184) Vgl. Gutachten der Bildungskommission, a.a.O., S. 53, Ziff. 61.
- 185) Ebenda, S. 54, Ziff. 61; hinzugefügt werden müßten noch: "theologische Grundkenntnisse".
- 186) Diese werden am ehesten wohl noch in den Lehrveranstaltungen "Demokratieforschung" (vgl. Anm. 97), "Demokratieprobleme" (vgl. Anm. 100) "Strukturprobleme der modernen Demokratie" (vgl. Anm. 103), "Staat und Gesellschaft" (vgl. Anm. 108) und "Verfassungssystem und politischer Prozeß" (vgl. Anm. 112) im Fach Politikwissenschaft, und durch die Lehrveranstaltungen "Mitbestimmung, Vermögensbildung, Gewinnbeteiligung" (vgl. Anm. 155) und "Mitbestimmung" (vgl. Anm. 156) im Fach Personalwesen angesprochen.

- 187) Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 5.
- 188) Vgl. dazu Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform. Hamburg/ Heidelberg 1976, S. 145 ff; ausführlicher wird darauf noch in der Zusammenfassung eingegangen.
- 189) Vgl. in diesem Zusammenhang die vom SWInstBw formulierten und begründeten allgemeinen Lernziele im Kap. 3.4.3.
- 190) Vgl. Kap. 3.1.3. u. Kap. 3.5.3.

#### 4.3. Zusammenfassung und ergänzende Bemerkungen

- 1) In die Zusammenfassung werden Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O. und "Erfahrungsberichte" von Angehörigen der Hochschulen der Bundeswehr eingearbeitet.
- 2) Als einheitliche Sprachregelung für beide Hochschulen zeichnet sich der Terminus "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bereich des Studiums" ab;  
vgl. z.B. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB MB der HSBw Hamburg, Stand: 12.8.1976, § 1 Abs. 4 u. Allgemeine Diplomprüfungsordnung der Hochschule der Bundeswehr München vom 7. April 1976, § 2 Abs. 2 u. Abs. 3.

- 3) Vgl. Kap. 4.1.1.
- 4) Die Projektstudien fanden ausnahmslos - soweit sie nur das Fachstudium betreffen - im Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften statt;  
vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden, Wintertrimester 1976, S. 34 f u. Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrstrimester 1976, S. 33.
- 5) Vgl. Kap. 4.1.2.1.
- 6) Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 128 ff.
- 7) Vgl. z.B. Studienplan für den Diplom-Studiengang Bauingenieurwesen der Hochschule der Bundeswehr München, Stand: 29. Oktober 1976.
- 8) Vgl. Liebau, Wulf-Eberahrd, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 129.
- 9) Dies trifft vornehmlich auf die im Hauptstudium zu studierenden Wahlpflicht- und Vertiefungsfächer zu, bei denen eine große Auswahl besteht;  
vgl. z.B. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den FB ET der HSBw Hamburg, Stand: 30.9.1976, Anlage 4.
- 10) Vgl. z.B. Studienordnung für den FB Päd der HSBw Hamburg, Stand: September 1975.

- 11) Selbst die Regelung, daß die im erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bereich studienbegleitend erworbenen Leistungsnachweise in die Note der Diplomvorprüfung eingehen, ist für beide Hochschulen nicht mehr gleich, da an der HSBw München diese Regelung nicht mehr für alle Fachbereiche obligatorisch ist; während an der HSBw Hamburg dieser Bereich selbst Gegenstand der Diplomvorprüfung ist (vgl. Kap. 4.1.3.2.), ist er an der HSBw München sowohl in der Diplomvor- wie der Diplomhauptprüfung lediglich zu berücksichtigen;  
vgl. All gemeine Diplomprüfungsordnung der Hochschule der Bundeswehr München vom 7. April 1976, § 2 Abs. 1.
- 2) Vgl. dazu die detaillierten Angaben in Kap. 4.1.3.
- 13) Vgl. Kap. 4.1.3.2.
- 14) Demnach würde das Pflichtstundenmaß der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung z.B. im FB WOW der HSBw Hamburg 38 Trimesterwochenstunden betragen und mit einem Gewicht von 16,6 % in die Gesamtnote der Diplomhauptprüfung eingehen, während an der HSBw München im FB WOW das Pflichtstundenmaß 18 Trimesterwochenstunden beträgt und der Anteil an der Gesamtnote der Diplomhauptprüfung 10,5 % ausmacht.
- 15) Vgl. z.B. Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, a.a.O.; diese Organisationsform wird durch das Wahlfächerprinzip ermöglicht, es erschwert aber gleichzeitig den Besuch von Lehrveranstal-

tungen in einem nicht gewählten Fach und unterbindet so wesentlich die Möglichkeit eines interdisziplinären Studiums zumindest in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung.

16) Dies ist eben bedingt durch die generelle Prüfung der Wahlpflichtfächer in der Diplomhauptprüfung.

17) Die Studienmotivation in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung scheint überaus gering und allenfalls durch die Prüfungsbestimmungen erreichbar: "Professor Dr. Stegmann berichtet über eine geringe Hörerzahl in den Anleitfächern und führt diese Tatsache zurück auf ... eine mangelnde Information über den Stellenwert des Anleitstudiums in Bezug auf die Diplomhauptprüfung".

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 11. Sitzung am 29.1.1975, S. 2; vgl. dazu auch Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau, 3/1976, S. 86.

18) Vgl. dazu Kap. 3.2.

Ein entsprechender Vorschlag von Prof. Klaus v. Schubert, bei der Novellierung der Prüfungsordnungen für die Prüfung im gesellschaftswissenschaftlichen Wahlpflichtfach an die Stelle einer Klausur qualifizierte Seminarscheine zu setzen, weil diese Prüfungsform der didaktischen Konzeption einer Anleitung besser entspricht als eine Klausur (vgl.

Schubert, Klaus, v., Betrifft Anleitstudium in der Prüfungsordnung, München 11. April 1975, maschinengeschriebenes Manuskript, S.1), konnte sich nicht durchsetzen.

- 19) Das Verhältnis von Vorlesungen zu Kleingruppenveranstaltungen beträgt, ohne Mitrechnung der Lehrveranstaltungen, die der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung zugerechnet wurden, an der HSBw München in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen ungefähr 66 zu 34 Prozent; das entsprechende Verhältnis von 47,5 zu 52,5 Prozent in den Lehrveranstaltungen der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung reduziert somit insgesamt die Dominanz von Vorlesungen in den technisch-naturwissenschaftlichen Fachbereichen ein wenig.
- 20) Dies trifft vornehmlich auf den FB ET zu, in dem der Prozentsatz von Vorlesungen am gesamten Lehrveranstaltungsangebot bei den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteilen mit 76 % über dem von 62 % beim eigentlichen Fachstudium liegt.
- 21) Die projektierte Stundenzahl von 21 Trimesterwochenstunden findet sich in: Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3, S. 5 f.
- 22) Vgl. Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 22.2.1974



in der Berichtigung des Protokolls vom  
22.2.1974 durch Schreiben vom 25.4.1974,  
S. 4.

- 23) Vgl. Kap. 4.1.3.1.
- 24) Vgl. Kap. 4.2.1.4.
- 25) Vgl. Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der  
Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und  
Wirklichkeit, a.a.O., S. 85.
- 26) Vgl. dazu die detaillierten Angaben in Kap. 4.2.
- 27) Im FB WOW sind zwar entweder erziehungs- oder  
gesellschaftswissenschaftliche Bestandteile  
Gegenstand der Diplomvorprüfung, im FB MB aber  
"Einführung in die Erziehungs- und Gesellschafts-  
wissenschaften", wobei die Prüfungsleistung durch  
zwei Scheine zu erbringen ist.
- 28) Vgl. im einzelnen Kap. 4.1.3.2.
- 29) Diese Fächer werden an der HSBw Hamburg nur in  
den Fachbereichen ET und Päd angeboten, Wirt-  
schafts- und Sozialgeschichte sowie Völkerrecht  
- als Wahlfächer - im Fachbereich WOW.
- 30) Vgl. dazu Kap. 4.2.2.1.
- 31) Vgl. Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Informationspapier, Die erziehungs- und  
gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile  
des Fachstudiums an der Hochschule der Bundes-  
wehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, S. 7 u.  
Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der

Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel  
und Wirklichkeit, a.a.O., S. 85.

- 32) Vgl. dazu Kap. 4.2.1.1.
- 33) Vgl. Hochschule der Bundeswehr München,  
Ständiger Senatsausschuß, Erziehungs- und  
Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des  
Studiums, Protokoll der 1. Sitzung am  
20.3.1974, S. 1.
- 34) Diese Feststellung trifft sowohl auf die thematische Schwerpunktgestaltung der Fächer wie auf deren Lehrveranstaltungsangebot zu.
- 35) Natürlich kann vermutet werden, daß in einigen Lehrveranstaltungen des Faches Politikwissenschaft und des Faches Christliche Gesellschaftslehre auch derartige Probleme thematisiert werden, (vgl. dazu Kühn, Wolfram, u.a., Das Studium der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in: Europäische Wehrkunde 10/1976, S. 509) doch das Lehrveranstaltungsangebot zu diesen Thematiken erscheint mehr als nur beschränkt zu sein.
- 36) Vgl. Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 12.
- 37) Wulf-Eberhard Liebau resümiert in seiner Untersuchung, "daß fast jeder zweit stud. Offz. das Anleitstudium wegen fehlender Motivation nur widerwillig, weil als Pflichtübung betreibt. Ferner folgt daraus, daß sich die Unsicherheiten im Konzept auf den Studienbetrieb auswirken,

wenn die stud.Offz. zu einem erheblichen Teil von Sinn und Nutzen des Anleitstudiums noch nicht überzeugt sind". Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 149 f.

38) Ebenda, S. 150 f.

39) Die Studienfachberatung wird neuerdings in die Studien- bzw. Diplomprüfungsordnungen aufgenommen; vgl. z.B. Entwurf, Studienordnung für den Diplom-Studiengang Bauingenieurwesen der Hochschule der Bundeswehr München, Stand: 13. Oktober 1976, § 12 u. Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: September 1976, § 20 Abs. 1.

Allerdings scheint eine intensivere Einweisung in das Studium bzw. eine bessere Vorbereitung auf eine bestimmte Fachrichtung - nach Wahl des Studenten und nicht nach Zuweisung entsprechend der Bedarfslage der jeweiligen Teilstreitkraft (vgl. Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1974, a.a.O., S. 24) - noch nötiger zu sein, da ein doch erheblicher Teil der Studierenden während des Studiums die Fachrichtung wechselt.

Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 176 ff.

40) Vgl. Leber, Georg, Hochschulen der Bundeswehr im Dienste der Ausbildungsreform, in: Information für die Truppe 3/1975, S. 5 ff.

41) Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, a.a.O., S. 86.

- 42) Vgl. ebenda.
- 43) Vgl. Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Erfahrungsbericht, Hamburg, Dezember 1976.
- 44) Vgl. dazu, <sup>Der</sup> Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1974, Deutscher Bundestag, 7. Wahlperiode, Drucksache 7, 3228 vom 13.2.1975, S. 24 ff u. Horn, Erwin, BW-Hochschulen brauchen Chance zur Normalisierung, in: Sozialdemokratische Sicherheitspolitik 6,7/1974, S. 5 ff.
- 45) Vgl. dazu, Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 239.
- 46) Vgl. ebenda, S. 151.
- 47) Die unterschiedliche Interessenlage kommt an der HSBw München nicht zuletzt in der Diskussion über die Organisationsform des Anleitbereichs zum Ausdruck;  
vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 14. Sitzung am 21.5.1975, S. 4 u. Hochschule der Bundeswehr München, Aktennotiz über die Sitzung des Ständigen Senatsausschusses erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums am 21.5.1975, vom 28.5.1975, S. 2.
- 48) Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 151.

- 49) Vgl. dazu, Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, a.a.O., S. 84.
- 50) An der HSBw Hamburg war das Anleitstudium immerhin eine Bedingung in den Berufungsverhandlungen, an der HSBw München jedoch nicht;  
vgl. dazu, Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 148, Anm. 23.

Das mangelnde Interesse am Anleitstudium kritisiert auch Genschel: "Es ist möglich geworden, daß von manchen akademischen Lehrern wie von studierenden Offizieren in aller Offenheit und Unbefangenheit gefragt wird, was der Dienstherr denn eigentlich wolle, in ihrer Qualität vergleichbare Diplomingenieure ... oder das Anleitstudium".

Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Erfahrungsbericht, a.a.O., S. 6 f.

- 51) Vgl. dazu, Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 239; auf die sich daraus ergebende Problematik des Verhältnisses von Ausbildungs- zu Verwendungszeit sei hier nicht eingegangen.
- 52) Vgl. dazu, Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, a.a.O., S. 86;  
Die Arbeit der Hochschuldidaktischen Zentren verliert allerdings dadurch an Gewicht, daß deren Konzeptionen weitgehend unverbindlich sind und die Fachbereiche von ihnen überwiegend eine fachdidaktische Unterstützung bzw. "Hilfsdienste" erwarten; (so eine Gesprächsmitteilung im Hochschuldidaktischen

Zentrum der HSBw München vom 28.7.1975).

- 53) Es wird hier auf ein Verständnis von Curriculum Bezug genommen, das die fachspezifischen Elemente nicht isoliert von den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen;  
vgl. dazu die "Planungsgrundlage" und Kap. 3.3.2.2.
- 54) Vgl. Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, a.a.O., S. 188.
- 55) In der Studienordnung des FB WOW der HSBw München finden sich Ansätze für eine curriculare Organisation und Zielsetzung des Studiums; zwar fehlen auch dort allgemeine, oberste Lernziele, aber in die fachspezifischen Lernziele sind auch solche - z.T. wörtlich - eingeflossen, die im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften aus der Beschreibung der Offizierssituation abgeleitet wurden;  
vgl. Hochschule der Bundeswehr München, Studienordnung für den Hochschulstudiengang des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, § 6 Abs. 5 u. Abs. 6, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Information des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr München, Herbsttrimester 1975, S. 6 - 14.  
In den übrigen Fachbereichen stehen aber an Stelle von Curricula bestenfalls Lehrpläne.

Neuerdings wird nun in der Studienordnung für den Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen an der HSBw München versucht, auch allgemeine Lernziele mit-



aufzunehmen("Der Ansolvent soll über schöpferisch-konstruktive Fähigkeiten verfügen, er soll kritisches Urteilsvermögen besitzen und die gesellschaftlichen Gegebenheiten mit ihren Wandlungen berücksichtigen können". Entwurf, Studienordnung für den Diplom-Studiengang Bauingenieurwesen der Hochschule der Bundeswehr München, Stand: 13. Oktober 1976, § 5 Abs. 4.); eine gesellschaftswissenschaftliche Dimensionierung fachspezifischer Fragestellungen wird allerdings kaum vorgenommen, sondern die Lernziele der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung - ausgewiesen als fachspezifische - wie deren Inhaltsbestimmungen können praktisch gleichlautend auf jeden anderen Studiengang übertragen werden.

Vgl. ebenda § 5 Abs. 6 u. Abs. 7 und § 6 Abs. 6 u. Abs. 7.

56) Vgl. dazu Kap. 3.2.

57) Vgl. Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Erfahrungsbericht, a.a.O.,

58) So muß der militärische Berufsfeldbezug des Fachstudiums, der u.a. wegen einer extensiven Interpretation des Artikel 5 Grundgesetz bisher zu wenig berücksichtigt wurde, verstärkt werden; vgl. ebenda, S. 7.

59) "Weder im Bereich der politischen Bildung, noch im Bereich der militärischen Rechtslehre oder des Kriegsvölkerrechts, weder im Bereich der Führungs- und Organisationslehre oder der Wehrgeschichte, zu schweigen von den ethischen Grundfragen unseres Berufes ... hat die Hochschule Teile so übernommen, daß sie allen studierenden Offizieren

vermittelt werden".

Ebenda.

60) Vgl. ebenda;

dazu gehören die Empfehlungen zum Tragen der Uniform in der vorlesungsfreien Zeit (S. 1), einer Beurteilung des studierenden Offiziers am Ende des Studiums (S. 1) wie "Bundeswehr-freitrimester" für Hochschullehrer zur Erfahrungssammlung im militärischen Bereich (S. 2).

## 5. Schlußbemerkungen

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit politischer Bildung in der Bundeswehr, was sie ihrer konzeptionellen Absicht nach sein möchte und was davon tatsächlich realisiert wurde.

Vornehmlich die mit einem Hochschulstudium für Offiziere implizite erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung stand im Mittelpunkt der Analyse, die politische Bildung in der Bundeswehr auf ihren Beitrag zum "Ernstfall Frieden" hin befragte.

In einem Rückblick auf politische Bildung und politisches Bewußtsein in der Bundeswehr wurden die teils latenten, teils massiv zutage getretenen Widersprüche zwischen den beiden Axiomen Abschreckung und Demokratie aufgezeigt.

Am Beispiel der ungenügenden Realisierung und Internalisierung der Baudissinschen Konzeption der "Inneren Führung" und des Leitbilds vom "Staatsbürger in Uniform" wurde dargelegt, daß das Dilemma politischer Bildung in der Bundeswehr, daß der Zwiespalt zwischen der Erziehung eines kritischen, mitverantwortlichen Soldaten und der gleichzeitigen Verwendung dieser Eigenschaften zur Steigerung der Schlagkraft und der Effizienz des militärischen Systems nicht zugunsten der kritischen Funktion gelöst wurde; politische Bildung in der Bundeswehr wandelte sich im Gegenteil zu einem Instrument der Stärkung der seelisch-geistigen Kräfte, in Inhalt und Methode weitgehend abgestimmt auf die Erfordernisse militärischer Effizienz unter den Bedingungen von Abschreckung, militärisch begründet durch die Notwendigkeit von Kampfbereitschaft.

Es konnte weiter festgestellt werden, daß diese Entwicklung unter anderem auch entscheidend durch die innere Logik von Abschreckung mitbedingt wurde und der Wandel politischer Bildung in der Bundeswehr Ausdruck dieser Logik ist: Politischer Unterricht in der Bundeswehr fungierte als ein der Abschreckung immanent notwendiges und ihren Bedingungen unterworfenes Instrument zur Erzielung von Kampfbereitschaft, denen die emanzipatorischen, auf den mündigen Bürger zielenden Elemente politischer Bildung tendenziell, und im Extremfall substantiell untergeordnet wurden.

Wenn nun politische Bildung in der Bundeswehr nicht den "Staatsbürger in Uniform" hervorbrachte, nicht als Korrektiv gegenüber den Verselbständigungstendenzen von Abschreckung fungierte, sondern jene Wertvorstellungen und Verhaltensweisen stabilisierte, welche die Aufrechterhaltung von Abschreckung begünstigen bzw. dieser zugrunde liegen, dann bedurfte es - angesichts eines sicherheitspolitischen Wandels, der Funktionsbestimmung der Bundeswehr als Instrument einer Friedenspolitik und der Postulierung ihrer weiteren Integration in die Gesellschaft - notwendiger Weise auch einer Änderung der Ziele, Inhalte und Methoden politischer Bildung, um die Bundeswehr aus ihrer sicherheitspolitischen Defensivrolle herauszuführen, um sie weiter in die Gesellschaft zu integrieren.

Das im Zuge der Neuordnung von Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr konzipierte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitete Fachstudium bot nun im Zusammenhang mit der ZDv 12/1 Politische Bildung in der Bundeswehr, eine Chance dazu - auch unabhängig von der ambivalenten Funktionsbeschreibung

dieser erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung.

Die Analyse des vom SWInstBw konzipierten und vom Bundesministerium der Verteidigung auch genehmigten Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften ergab denn auch, daß diese Chance genutzt wurde: Ein curricular organisiertes Hochschulstudium mit dem obersten Lernziel Partizipation bedeutet für die - mittels erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung intendierte - politische Bildung, sowohl was die angestrebten Qualifikationen wie die zu thematisierenden Inhalte betrifft, einen qualitativen Neuansatz.

Politische Bildung mit dem obersten Lernziel Partizipation findet ihre Begründung in den grundgesetzlichen Normen des Rechts- und Sozialstaates der Bundesrepublik Deutschland und nicht in den Erfordernissen von Kampfkraft, militärischer Effizienz und Abschreckung.

Sie hat weder Feindfixierung, die ideologische Auseinandersetzung mit dem potentiellen Gegner noch die Hypostasierung von Demokratie zum Ziel, sondern den partizipierenden Bürger; dieser soll auch in seinem Beruf als Soldat fähig sein zu gesellschaftlicher und politischer Teilhabe, seinen Beruf als Job sehen, Konflikte zwischen Militär und Gesellschaft zugunsten letzterer zu verändern bereit sein und - soweit dies noch nicht möglich ist - diesen Konflikt aushalten können.

Stellt politische Bildung dergestalt auf partizipatorische Verhaltensweisen auch im militärischen System ab, so weist sie tendenziell in Richtung einer Überwindung militärischer Sinnstruktur und Normorientierung und damit zugleich auf deren Angleichung an die gesellschaftliche.

Wenn nun politische Bildung mit dem obersten Lernziel Partizipation - wie konstatiert - eine zunehmende Demokratisierung - als Teilhabe oder Teilnahmemöglichkeit der Betroffenen an Entwicklungen, Veränderungen und Entscheidungen - für den gesellschaftlichen und politischen Bereich, aber auch für den von diesem nicht zu trennenden Bereich des Militärs, impliziert, dann scheint sie auch nicht einzig und allein unter dem Gesichtspunkt eines sozialkybernetischen Sachzwangs, als eine auf die Bestandserhaltung instrumentalisierte Partizipationsstrategie begründbar zu sein, sondern auch durch den Willen zu einer weiteren Integration des Militärs in die Gesellschaft, zu verstärkter politischer Beteiligung und Mitverantwortung auch des Soldaten.

Wie in der Analyse des Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften aber weiter festgestellt werden konnte, wird das Systemstabilisierungsinteresse des militärischen Systems dort manifest, wo der Anspruch des obersten Lernziels Partizipation den sicherheitspolitischen Rahmen berührt: Zwar sollen die "Paradoxie soldatischer Existenz im Zeitalter von Massenvernichtungswaffen" und die "Hinterfragung des soldatischen Berufs" keine Tabus mehr sein, Friedens- und Konfliktforschung und Strategien der Kriegsverhinderung genauso Inhalte politischer Bildung darstellen wie Rüstungssteuerung und Abrüstung, aber die sich aus den allgemeinen Lernzielen wie "Zukunftsantizipation" und "Engagement" ergebenden, für das militärische System potentiell dysfunktionalen Elemente politischer Bildung werden letztlich eingegrenzt durch den militärischen Auftrag zur Sicherstellung der Einsatzbereitschaft, womit den Erfordernissen von Abschreckung Priorität eingeräumt wird und politische Bildung nach wie vor der Logik von Abschreckung unterworfen bleibt.



Wenn nun - wie angeführt - der die Existenz und den Umfang der Streitkräfte bestimmende sicherheitspolitische Rahmen den zentralen Gegenstand politischer Bildung in der Truppe abgeben soll, denjenigen aber, die den politischen Unterricht in der Truppe durchzuführen haben, selbst bei ihrer wissenschaftlichen Ausbildung die Dialektik von Friedenssicherung und Kriegsverhinderung durch Abschreckung, die Dialektik von Friedensdienst und Kampfbereitschaft - wie konstatiert - nur innerhalb der Abschreckungskonzeption vermittelt wird, so dient politische Bildung in der Bundeswehr bezüglich des sicherheitspolitischen Rahmens in erster Linie der Legitimierung und Absicherung von sicherheitspolitischen Wandlungen innerhalb der Abschreckungskonzeption.

Erscheint nun dieser Ausschnitt der Sicherheitspolitik für politische Bildung in der Bundeswehr schon deshalb vonnöten zu sein, um Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung als einen Beitrag zur weltpolitischen Stabilität erkenntlich und gedanklich nachvollziehbar zu machen, um das Sicherheits- und Friedensverhältnis des Militärs von einseitig militärstrategischer Orientierung zu lösen, so mußte doch konstatiert werden, daß das militärische System im Interesse der Systemerhaltung nur eine Vermittlung jener Inhalte und Qualifikationen mittels politischer Bildung zuläßt, welche auch längerfristig eine Systemstabilisierung zu gewährleisten scheinen.

Politische Bildung dergestalt vermittelt aber weder Qualifikationen noch thematisiert sie Inhalte, die zu einer Infragestellung des Abschreckungssystems in einer Weise führen könnten, als daß der Soldat auch zum friedenssichernden Subjekt werden könnte; sie verstärkt im Gegenteil, indem sie zur Überwindung systeminterner Legitimationsnöte das soldatische Selbstverständnis innerhalb der Abschreckungskonzeption an sicherheits-

politische Wandlungen nur in einer Weise anpaßt, die den Soldaten nach wie vor auf seine abschreckende Funktion hin reduziert, die Zirkel von Abschreckungspolitik.

Diese Konzeption politischer Bildung in der Bundeswehr - so wurde weiter konstatiert - erweist sich zum einen als Reproduktion der sozial-liberalen Sicherheitspolitik, in der Abschreckung der dieser Politik immanente Konstante, Truppenverminderung und Rüstungsbegrenzung Variable sind; zum anderen erweist sie sich auch als Symptom ziviler politischer Bildung, welche den sicherheitspolitischen Problemkreis eben auch nur weitgehend - wenn überhaupt - unter den Kriterien der Abschreckungspolitik thematisiert - und damit als eine den Abschreckungsgesellschaften immanente Tendenz zur Reduktion des Begriffs wie der Inhalte von Frieden auf Nicht-Krieg.

Auch wenn im untersuchten Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften die obersten Lernziele nicht voll auf den sicherheitspolitischen Problemkreis durchschlagen konnten, und die Widersprüche zwischen den Axiomen Abschreckung und Demokratie keiner durchgehend eindeutigen Lösung zugeführt wurden, so konnte sich dieses Curriculum bzw. die damit implizierte erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung doch als "Neuansatz für politische Bildung in der Bundeswehr" qualifizieren, vornehmlich durch die Qualität der allgemeinen Lernziele, des darin zum Ausdruck gebrachten Demokratieverständnisses und nicht zuletzt wegen deren Verbindlichkeit für den hochschuldidaktischen und -organisatorischen Rahmen, für die fachspezifischen Lernziele und für die Auswahl der Lerninhalte.

Die Analyse der Verortung und Weiterentwicklung dieses Curriculum bzw. der erziehungs- und gesellschaftswis-

senschaftlichen Anleitung an den Hochschulen der Bundeswehr in München und Hamburg ergab dann allerdings, daß diese Anleitung an beiden Hochschulen - zumindest im Untersuchungszeitraum - völlig ungenügend realisiert wurde. Dies trifft sowohl für den hochschuldidaktischen und -organischen Aspekt als auch für den inhaltlichen Aspekt zu, wobei insgesamt zwischen beiden Hochschulen eine unterschiedliche Entwicklung konstatiert werden konnte, deren weitgehend einzige Gemeinsamkeit die formale und inhaltliche Auszehung der Anleitung und die Nichterfüllung der an den Hochschulen selbst formulierten Ziele darstellt.

An beiden Hochschulen scheinen weder die allgemeinen Lernziele in der inhaltlichen und formalen Durchführung des Studiums einen Stellenwert zu besitzen, noch scheint die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung mehr zu sein als ein traditionelles Nebenfach; realisierte curriculare Zielsetzung des Studiums und damit auch eine curriculare Organisation der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung ist an beiden Hochschulen zu vermissen.

Will man die Funktion einer erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung nicht auf die eines Studiums generale beschränken, so ist die Funktion eines Teils der innerhalb der Anleitung angebotenen Fächer allenfalls nur darin ersichtlich, als in deren Inhaltsbereichen besonders auch die Belange der Streitkräfte berücksichtigt werden.

Von politischer Bildung mittels erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung kann aber - da eben allgemeine Lernziele fehlen - nur mehr dort gesprochen werden, wo in der Anleitung auch diesbezügliche Fächer bzw. Lehrereinheiten angeboten werden.

Könnte weiter konstatiert werden, daß ein Teil der innerhalb der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung angebotenen Fächer einen nur geringen oder überhaupt keinen Bezug zu den Zielen und Inhalten der im Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften konzipierten politischen Bildung aufzuweisen vermag, so beschränkt sich politische Bildung mittels erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung im wesentlichen auf das Fach Politikwissenschaft, das zudem - mit Ausnahme von zwei Fachbereichen an der HSBw Hamburg - zur Disposition der Studierenden steht<sup>1)</sup>.

Dabei zeigte sich aber hinsichtlich der Zielsetzung und der Inhaltsbereiche nicht nur der politische Bildung am Rande oder kaum berührenden Fächer der Anleitung die Tendenz, die für das Curriculum Wirtschafts- und Organisationswissenschaften konstatierten emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Inhalte politischer Bildung zu eliminieren, sondern auch im Fach Politikwissenschaft.

Somit muß insgesamt der Versuch, der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung einen Schwerpunkt in der politischen Bildung der Offiziere zuzuweisen genauso für einstweilen gescheitert gelten wie sich die Hoffnung, via Hochschulstudium und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Anleitung dem Offizierskorps partizipatorische Qualifikationen zu vermitteln, die es zu einem Engagement für eine Friedenssicherung mit weniger Militär befähigen könnte, nicht erfüllte; es konnte nicht einmal die im Gutachten der Bildungskommission formulierte Zielsetzung, wonach es inhaltlich um rechtliche, historische oder politische Grundkenntnisse geht, über die der Offizier verfügen muß, und methodisch um Führung,

Organisation und Planung, so realisiert werden, als daß dies ein für alle Studierenden gleicher Bestandteil des Studiums wäre - von der Frage nach den übergeordneten Zweck - und Sinnzusammenhängen, denen in den Streitkräften nicht ausgewichen werden sollte, einmal ganz zu schweigen.

Ist dieses Ergebnis insgesamt unbefriedigend für die von ziviler wie militärischer Seite gesetzte Hoffnung in ein erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleitetes Fachstudium, so zeigt die Kritik der militärischen Seite an praktizierter "Hochschulautonomie" und "akademischer Freiheit" - weil die Belange der Streitkräfte nach ihrer Ansicht nur mangelnd berücksichtigt werden - zwar auch, daß sich das Studium an den Hochschulen der Bundeswehr durchaus von den Zielsetzungen des militärischen Systems entfernen kann; sie dekuviert aber gleichzeitig die emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Elemente eines erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich angeleiteten Fachstudiums mit einem obersten Lernziel Partizipation als ein taktisches Zugeständnis an ein in der Gründungszeit außerordentlich kritisches politisches und hochschulpolitisches Umfeld<sup>2)</sup>; so wird empfohlen, die bisher vom militärischen System praktizierte Zurückhaltung solle aufgegeben werden<sup>3)</sup>, und der zitierte Erfahrungsbericht von Oberst Genschel erweist sich wohl schon als erster Schritt, der die Richtung angibt:

"Der Offiziersnachwuchs der Bundeswehr stellt einen Teil ihres Abschreckungspotentials dar. Die studierenden Soldaten sind nicht irgendwelche Studenten, sondern Offiziere, die bereit sein müssen, im Spannungs- oder Verteidigungsfall, auch während ihres Studiums, eingesetzt zu werden. Das Studium und die mit ihm verbundene akademische Freiheit darf diese Essenz der

Existenz jedes Soldaten in jedem Stadium seiner Dienstzeit nicht vernachlässigen. Die Hochschulen der Bundeswehr kosten Geld, das der Truppe entzogen wird. Nur wenn aus den Hochschulen fähige Offiziere in die Truppe gehen, ist der Aufwand gerechtfertigt. Es bedarf intensiver, auch unpopulärer Anstrengungen, der Hochschule das Bewußtsein dieser Zusammenhänge zu vermitteln<sup>4)</sup>.

Setzen sich diese Intentionen durch, dann bleiben die emanzipatorischen und gesellschaftsintegrativen Elemente der Bildungsreform endgültig auf der Strecke und erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung würde ausschließlich der Berücksichtigung bzw. Integration der Belange des militärischen Systems in die Fachstudiengänge dienen.

Die Ambivalenz der Reform beginnt sich damit erst langsam zu konkretisieren; den Grenznutzen scheint das militärische System allerdings schon in Ansätzen zu ziehen: Funktionalisierung von Wissenschaft auf die Belange der Streitkräfte<sup>5)</sup>, "akademische Freiheit" und "Hochschulautonomie" nur insoweit, als die Organisationsmerkmale des militärischen Systems nicht tangiert werden<sup>6)</sup>.

Richtet sich die Kritik der militärischen Seite nun vordringlich nicht gegen spezielle Inhalte oder Ziele der mittels Anleitung intendierten politischen Bildung der Offiziere, weil diese in der Tendenz sowieso nicht dysfunktional für das militärische System zu sein scheinen, sondern im wesentlichen auf jene Elemente, die mit einem Hochschulstudium zu einer Verzivilisierung militärischer Verhaltensweisen und Normorientierung führen und damit für das militärische System dysfunktional werden könnten, so ergibt sich ein neuer Aspekt: Nicht eine auf partizipatorische Verhaltensweisen zielende politische Bildung, für die weder die inhalt-



lichen noch die formalen Kriterien an den Hochschulen der Bundeswehr gegeben sind, bedroht den "Überbau" des militärischen Systems, sondern die "mangelnde militärische Berufsmotivation der Studenten"<sup>7)</sup>, deren "äußere Verlatschung"<sup>8)</sup>, der sich unter ihnen abzeichnende politische "Meinungspluralismus"<sup>9)</sup> und der schlechte - weil nicht militärische - Einfluß vieler Hochschullehrer auf sie<sup>10)</sup>,

Die Steigerung der Attraktivität des Soldatenberufs via Hochschulstudium, konzipiert zur Abwendung der Bestandsbedrohung in Folge eines Austrocknens des personellen Substrats, führte dazu, daß für einen doch erheblichen Teil der sich für 12 Jahre verpflichtenden Abiturienten nicht allein genuin militärische Kriterien, sondern auch eine wissenschaftliche Ausbildung - oder diese allein - berufsmotivierend zu sein scheinen<sup>11)</sup>.

Als Folge davon messen sie ihrem Fachstudium eindeutig mehr Priorität zu, und sehen die sich aus ihrer Rolle als Soldat ergebenden Belastungen im Studium wesentlich gravierender als vergleichsweise studierende Berufsoffiziere<sup>12)</sup>.

Zeigt sich diese Tendenz nun bei Zeitoffizieren und vornehmlich bei den "Technikern"<sup>13)</sup> - für die Hamann schon früher konstatierte, daß sie den Kriterien eines genuinen Soldatentums distanzierter gegenüberstehen als der "gesinnungsorientierte Kämpfer"<sup>14)</sup> -, so kann vermutet werden, daß über die Professionalisierung des Soldatenberufs mittels wissenschaftlicher Ausbildung und bei gleichzeitiger zivilberuflicher Verwertbarkeit der damit erworbenen Qualifikationen Offiziere gewonnen bzw. geworben werden, die ihren Beruf tatsächlich als einen Job auf Zeit sehen und

für die ein Überwechseln in einen zivilen Beruf mit gleichen oder ähnlichen Karrieremöglichkeiten nicht eine Minderung ihres Sozialprestiges bedeuten würde<sup>15)</sup>.

Wäre somit vorsichtig zu prognostizieren, daß bei den durch die gesteigerte Attraktivität der Bundeswehr geworbenen Offizieren eine Friedenssicherung mit weniger Militär wesentlich eher eine Abstützung finden dürfte, als bei denen, die aus genuin soldatischen Motiven Berufssoldaten geworden sind, so erscheint doch aus zweierlei Gründen für eine diesbezügliche Hoffnung Skepsis geboten: Infolge der Verschärfung des Numerus clausus an öffentlichen Hochschulen und der angespannten Lage auf dem Arbeitsmarkt kann das militärische System aus der steigenden Zahl der Offiziersbewerber<sup>16)</sup> jene auswählen und zu einem Hochschulstudium abkommandieren, die auch längerfristig für eine militärische Normorientierung Gewähr zu leisten scheinen<sup>17)</sup>; es wird weiter versuchen, an den Hochschulen der Bundeswehr durch organisatorische, infrastrukturelle und disziplinarische Maßnahmen eine verstärkte Orientierung am militärischen Berufsfeld auch während der Zeit des Studiums zu erreichen<sup>18)</sup>.

Der zweite Grund für die gebotene Skepsis liegt in der Professionalisierung selbst und wiegt wesentlich schwerer: Die zunehmende zivilberufliche Verwertbarkeit der im militärischen System erworbenen Qualifikationen, die schon im Studium hergestellte Verbindung zu wirtschaftlichen Unternehmen und zur öffentlichen Verwaltung<sup>19)</sup>, die in einem dreijährigen Studium bewiesene Leistungsfähigkeit und Belastbarkeit<sup>20)</sup> wie die während der militärischen Dienstzeit erworbenen moralischen Qualifikationen<sup>21)</sup> sichern dem nach 12 Jahren aus der Bundeswehr ausscheidenden Offizier weitreichende Chancen auch im zivilen Berufsleben<sup>22)</sup>;

die Gefahr, daß somit "eine Reihe von fachlich qualifizierten Leuten, die ihre Ausbildung in der Bundeswehr erhielten, relevante Funktionen übernehmen und Ziele und Zwecksetzungen des Militärs auch auf andere gesellschaftliche Bereiche übertragen"<sup>23)</sup>, ist also durchaus gegeben<sup>24)</sup>.

Damit aber würde die Tendenz zur Bildung einer militärisch-wissenschaftlich-industriell-administrativen Elite verstärkt<sup>25)</sup>, welche langfristige Änderungen wie eine materiale Ausgestaltung der Demokratie und eine Friedenssicherung mit weniger Militär verhindern könnte, weil damit durch Abschreckungspolitik begünstigte Herrschaftsstrukturen und Besitzverhältnisse verändert werden könnten<sup>26)</sup>.

Zieht man weiter in Betracht, daß die Legitimation der Bundeswehr einfach aus der Legitimität des politischen Gesamtsystems abgeleitet wird<sup>27)</sup>, so wird das militärische System tatsächlich zu einem selbstverständlichen und funktionalen Bestandteil des politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Systems der Bundesrepublik Deutschland werden<sup>28)</sup>, dessen externe Funktion auch im Zusammenhang mit Rüstungsbegrenzung und Truppenverminderung, dessen Funktion für eine Friedenssicherung mit weniger Militär oder ohne Militär nicht mehr hinterfragt zu werden braucht<sup>29)</sup>; damit verliert das militärische System aber als gegenwärtig "notwendiges Übel" den Makel des Übels<sup>30)</sup>.

Wenn nun politischer Unterricht in der Truppe es nicht vermochte, den Wehrpflichtigen Sinn und Zweck der Bundeswehr einsichtig zu machen<sup>31)</sup> - was letztlich auch auf die für diesen Unterricht Verantwortlichen zurückfällt<sup>32)</sup> -, ein erheblicher Teil der studieren-

den Offiziere der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung weder für die zivile noch für die militärische Tätigkeit eine Bedeutung zumißt - und dies wiederum vornehmlich die Studierenden technischer Fächer, deren Studium sowieso kaum einen Platz läßt für Reflexionen über das eigene Fach hinaus<sup>33)</sup> -, umgekehrt aber das militärische System auf verstärkten Berufsfeldbezug des Studiums, auf Reglementierung nicht militärspezifischer Normorientierung und Verhaltensweisen der Studenten zu insistieren scheint, gleichzeitig aber in dem sowieso schon für das militärische System nicht gerade dysfunktionalen Anleitungstudium die "Sparpolitik" angesetzt wird<sup>34)</sup> - was vornehmlich die wissenschaftlichen Mitarbeiter betrifft<sup>35)</sup> -, dann erscheint die Funktion und die Zielsetzung politischer Bildung als eine auch kritische Instanz, die eine Friedenssicherung mit weniger oder ohne Militär zu einer für den Soldaten diskutierbaren und wünschbaren Entwicklung der Sicherheitspolitik thematisieren könnte, endgültig verloren zu gehen.

Es scheint nicht so, als daß die an den Hochschulen der Bundeswehr mittels der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung in der gegenwärtigen Form vermittelte politische Bildung und deren Multiplikation durch politischen Unterricht in der Truppe den Wehrpflichtigen den Sinn und Zweck der Bundeswehr als ein notwendiges - aber doch Übel - einsichtig machen kann, geschweige denn, daß dergestaltete politische Bildung zu einer Reflektierung des soldatischen Selbstverständnisses über die Paradoxie des gegenwärtigen Status quo hinaus und zu einem Engagement auch des Soldaten für die Transzendierung von Abschreckung und für eine Friedenssicherung mit weniger Militär führen könnte<sup>36)</sup>.

Der im Zusammenhang mit Rüstungsverminderung und Truppenbegrenzung möglicherweise einmal notwendige "Wechsel der Dienstherrn" scheint wesentlich eher durch eine zivilen Institutionen vergleichbare und in diesen auch verwertbare Ausbildung erleichtert zu werden als er durch politische Bildung einsichtig und wünschbar gemacht werden kann.

Erweist sich dieser Sachverhalt nicht als militärspezifisch, weil auch im zivilen Bereich die Wirksamkeit politischer Bildung auf die Veränderung von Einsichten und Verhaltensweisen nur gering zu sein scheint<sup>37)</sup>, so ist die Vorstellung, daß nicht - oder nicht rein - militärische Lösungen des Sicherheitsproblems ein nicht wünschbares Ziel eines so großen Machtfaktors - wie die Bundeswehr - darstellen könnten, mit Angst besetzt.

Zum anderen stimmt der Sachverhalt, daß auch im zivilen Bereich politischer Bildung Friedenspädagogik und Friedensforschung entgegen der tatsächlichen Notwendigkeit völlig unterrepräsentiert sind, umso mehr bedenklich, weil andererseits Engagement und längerfristige und dauerhafte Impulse für eine Überwindung von Abschreckung und für einen positiven Frieden kaum zu erwarten sind; Friedlosigkeit scheint sich als System, nicht nur als partieller und temporärer Zustand zu etablieren.

Ist ein Friede, der mehr bedeutet als das Nichtvorhandensein von Krieg, die Überlebensbedingung für unser Zeitalter, dann darf sich Wissenschaft nicht in die technokratische Planung der Friedlosigkeit, in den Bann von Abschreckung schlagen lassen, auch nicht an Hochschulen der Bundeswehr.

Darin liegt ein bestimmter Anspruch und eine vage Hoffnung: "Philosophie wird Gewissen des Morgen, Parteilichkeit für die Zukunft, Wissen der Hoffnung haben, oder sie wird kein Wissen mehr haben"<sup>38)</sup>.

Anmerkungen:

5. Schlußbemerkungen

- 1) Trotz mehrmaligem Ersuchen wurde mir von der HSBw München keine Auskunft darüber gegeben, wieviele Studenten - nach Fachbereichen geschlüsselt - im jeweiligen Wahlpflichtfach der "gesellschaftswissenschaftlichen Komponente" sich zur Diplommhauptprüfung meldeten; auf eine telefonische Anfrage teilte mir im April 1977 der Sprecher des Arbeitsbereiches Sozialwissenschaften, Prof. Pikart, lediglich mit, die Studenten würden die Fächer bevorzugen, in denen die Prüfung am leichtesten zu absolvieren sei, oder sie würden nach Neigung entscheiden.
- 2) Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Erfahrungsbericht, a.a.O., S. 5 u. S. 8.
- 3) "Es bedarf einer geduldigen, zielstrebigen aber flexiblen Gesprächsführung zwischen dem Bundesministerium der Verteidigung und der Hochschule, um in einem, sicher sehr langwierigen Überzeugungsprozeß konzeptuell das nachträglich zu verwirklichen, was aus Mangel an Durchsetzungsmöglichkeiten in der Anfangsphase der Hochschule nicht verwirklicht wurde".  
Ebenda, S. 9.
- 4) Ebenda, S. 3.
- 5) So wird z.B. empfohlen, "daß sich nicht der Planungsprozeß aller drei Teilstreitkräfte an den Besonderheiten von Prüfungsordnungen zu



orientieren hat, sondern umgekehrt, die Studien- und Prüfungsorganisation die Planungsnotwendigkeiten der Teilstreitkräfte zu berücksichtigen hat".

Ebenda, S. 18.

Bezieht sich dieser Aspekt auch mehr auf die formale Gestaltung des Studiums und der Prüfung, so zielt die Empfehlung, daß die akademischen Lehrer dringend im militärischen Bereich Erfahrung sammeln sollten (ebenda, S. 2), auch auf die Studieninhalte.

- 6) So lauten die entsprechenden Empfehlungen unter anderem: "Solche Offiziere, die ihr Studium um mehr als 3 Monate durch Wiederholungsprüfungen verlängern, sollten sich um mindestens ein Dienstjahr weiterverpflichten müssen. Die Verbesserung des Berufsfeldbezuges während des Studiums würde ebenfalls dazu beitragen, die Gefahr einer Entfremdung der Offiziere von ihrem eigentlichen Berufsfeld zu verringern. In den vorlesungsfreien Zeiten, in denen keine akademischen Veranstaltungen stattfinden, sollte mindestens auf dem Hochschulgelände das Tragen der Uniform angeordnet werden. Vor allem aber sollten die militärischen Vorgesetzten beauftragt werden, am Ende des Studiums die studierenden Offiziere zu beurteilen". Ebenda, S. 15.

Im Zusammenhang mit der empfohlenen Beurteilung der studierenden Offiziere erscheinen zwei weitere Feststellungen bedeutsam: Einmal sind Offiziere, "deren Dienstzeit vor dem Studium länger als 15 Monate betragen hat, die bereits als Zugführer Truppe geführt haben, in ihrem Verhalten an der Hochschule stabiler und auch in den Studienleistungen relativ besser ... Diese Offiziere lassen sich nicht so leicht einen angeblichen

Konflikt zwischen akademischer Freiheit und militärischer Gehorsamspflicht aufschwätzen".

(Ebenda, S. 13).

Es stellt sich hier die Frage, ob dieser Konflikt tatsächlich nur "aufgeschwätzt" und "angeblich"

ist, wenn die zweite Feststellung lautet: "Die Bedenken, die im Gründungsausschuß gegenüber militärischen Beurteilungen gehegt wurden, weil angeblich die akademische Lernfreiheit beeinträchtigt werden könnte, wiegen meiner Ansicht nach gegenüber den Ansprüchen des Dienstherrn und der studierenden Offiziere selbst geringer".

(Ebenda, S. 14).

Nach dieser Feststellung erscheint der "Konflikt" nicht mehr nur "angeblich" zusein; er soll auch gleichzeitig zugunsten des militärischen Systems gelöst werden.

- 7) "Vor allem beginnt aber die erkennbare Orientierung am militärischen Berufsfeld nachzulassen. Beim Jahrgang 1976 bekommen die Vorgesetzten bei den Personalgesprächen erstmals häufiger gesagt, daß die spätere Tätigkeit als Offizier eine unbedeutende Größe darstellt".

Ebenda, S. 10.

- 8) So wird das Tragen von "Zivil" als Ausdruck der "äußeren Verlatschung" bewertet: "In diesen Zusammenhang gehört auch die Beobachtung, daß eine stärkere Orientierung an 'studentischen' Verhaltensweisen mit dem Eintritt der beiden jüngeren Jahrgänge um sich greift. Auch bei den beiden ersten Jahrgängen war Zivil sehr rasch zum Regelanzug geworden. Doch das Ausmaß der äußeren Verlatschung nimmt bei den beiden jüngeren Jahrgängen sehr viel rascher zu".

Ebenda, S. 11.

- 9) Vgl. ebenda, S. 11 f.
- 10) "Der Einfluß akademischer Lehrer, Professoren und, wichtiger noch, wissenschaftlicher Mitarbeiter muß durch den erzieherischen Einfluß militärischer Vorgesetzter ergänzt werden" (ebenda, S. 27), weil - wie es an anderer Stelle lautet - sich die Haltungen der akademischen Lehrer "leicht im Verhalten der studierenden Offiziere reproduzieren können".  
Ebenda, S. 18.
- 11) Die Untersuchung von Liebau bestätigt Genschels These, daß die Motivation zum Eintritt in die Bundeswehr zunehmend vom Studium bestimmt wird; vgl. ebenda, S. 1.  
Aus der Untersuchung Liebaus gehen weiter signifikante Unterschiede hinsichtlich der Berufsmotivation sowohl zwischen "Technikern" und "Sozialwissenschaftlern", "Zeit- und Berufsoffizieren" als auch zwischen dem ersten und dem zweiten Studienjahrgang hervor: Von den "Technikern" der ersten zwei Studienjahrgänge wollten 36 % nur Offizier werden, 9,2 % nur studieren und 54,8 % Offizier werden und studieren, während von den "Sozialwissenschaftlern" der ersten zwei Studienjahrgänge 46,3 % nur Offizier werden wollten, 8,1 % nur studieren und 45,6 % Offizier werden und studieren wollten. Von den Studierenden des ersten Studienjahrgangs (Studienbeginn 1973) wollten noch 47,5 % nur Offizier werden und 44,6 % Offizier werden und studieren; von den Studierenden des zweiten Studienjahrgangs (Studienbeginn 1974) wollten dagegen nur mehr 36,8 % Offizier werden und immerhin 54 % Offizier werden und studieren. Die signifikantesten Unterschiede ergeben sich

allerdings zwischen zukünftigen Zeit- und Berufsoffizieren: So wollten 57,3 % der Berufsoffiziere Offizier werden, 3,9 % nur studieren und nur 38,8 % Offizier werden und studieren, während von den Zeitoffizieren nur 18,8 % Offizier werden wollten, immerhin 14,6 % nur studieren und 66,6 % Offizier werden und studieren wollten.

Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 187, Tabelle 18.

- 12) Genschel konstatiert diesbezüglich allgemein, daß bei den Studierenden aller Jahrgänge "gegenüber allen die Forderungen des reinen Fachstudiums übersteigenden zusätzlichen Belastungen eine spürbare Abwehrhaltung vorherrschte. Das galt für Fremdsprachen ebenso wie für militärisches Pflicht- oder Begleitprogramm und war zum Teil auch beim Pflichtsport spürbar".

Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Erfahrungsbericht, a.a.O., S. 12.

Aus der Untersuchung Liebaus geht diesbezüglich hervor, daß sich Zeitoffiziere von den militärischen Bedingungen z.T. wesentlich stärker eingeschränkt fühlen als Berufsoffiziere.

Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 199.

- 13) Vgl. Anm. 11; interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, daß nur 22,2 % der "Techniker" die bisherige militärische Ausbildung als Vorteil für ihr Studium betrachten und fast gleichviele (21,2 %) sie als Handicap betrachten; von den Sozialwissenschaftlern betrachten sie dagegen 39,5 % als Vorteil und nur 11,7 % als

Nachteil.

Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 209, Tabelle 27.

- 14) Vgl. Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, a.a.O., S. 100.
- 15) Von den von Liebau befragten Offizieren würden z.B. immerhin 14,6 % schon nach Beendigung des Studiums aus der Bundeswehr ausscheiden wollen; bei den Zeitoffizieren sind es gar 26 % und bei den "Technikern" 16,4 %; im Vergleich dazu sind es bei den Berufsoffizieren nur 6,3 % und bei den "Sozialwissenschaftlern" 12,3 %. Nimmt man noch die Zahl der Offiziere hinzu, die sofort aus der Bundeswehr ausscheiden würden, so ergibt sich für die befragten Zeitoffiziere ein Satz von 36,6 %, die sofort oder nach Beendigung des Studiums aus der Bundeswehr ausscheiden wollen, während er bei den befragten Berufsoffizieren nur 8,9 % beträgt.  
Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 203, Tabelle 24.
- 16) So stieg die Zahl der Offizierbewerber im Jahre 1974 gegenüber dem Jahr 1973 um ca. 25 %.  
Vgl. Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1974, a.a.O., S. 26.  
Ferner: Potyka, Christian, Der Arbeitgeber Bundeswehr wird wieder attraktiv, in: Süddeutsche Zeitung vom 12.4.1977, S. 4.
- 17) Zwar wird im Weißbuch 1975/1976 darauf verwiesen, daß wegen der enormen Arbeitsbelastung der Studenten eine Auswahl der Bewerber nach den besseren Abiturnoten erfolgen solle (Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1975/1976, Bonn

1976, S. 198), doch wird von Genschel dahingehend argumentiert, daß gerade auch die als Soldaten positiv wirkenden Offiziere sich um einen zeitgerechten Studienabschluß bemühen; vgl. Genschel, Dietrich, Erfahrungsbericht, a.a.O., S. 1.

Vgl. dazu auch: Massing, Otwin, Reform im Widerspruch, Gießen 1976, S. 22, Anm. 8.

Diese Publikation über die internen Vorgänge im SWInstBw konnte nicht mehr vertieft in die Arbeit einbezogen werden, da die Auslieferung durch den Verlag erst kurz vor Fertigstellung der Dissertation erfolgte.

(Vgl. in diesem Zusammenhang: Potyka, Christian, Hofnarr am Ellwein-Institut der Armee, in: Süddeutsche Zeitung vom 7./8. April 1977, S. 9).

18) Vgl. Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Erfahrungsbericht, a.a.O., S. 1.

19) Vgl. Portner, Dieter, Studierende Soldaten - praktizierende Soldaten, in: Europäische Wehrkunde 2/1977, S. 80-84.

20) "Sie (die Offiziere, d.Verf.) haben sich einem erheblichen physischen und psychischen Streß gewachsen gezeigt und damit neben ihrem intellektuellen Zugewinn Fähigkeiten entwickelt, die auch im militärischen Alltag von ihnen gefordert werden".

Genschel, Dietrich, Soldaten im Hochschulstudium, in: Europäische Wehrkunde 10/1976, S. 505.

21) "Über die rein technischen, fachlichen Fähigkeiten hinaus können also von dem ehemaligen Soldaten



noch moralische Qualifikationen wie Fleiß, Ordnung, Verantwortungsbewußtsein und ein hoher Grad an Identifikationsbereitschaft mit der fremdbestimmten Arbeit erwartet werden". Wienemann, Elisabeth, Berufliche Ausbildung in der Bundeswehr, a.a.O., S. 141.

22) Vgl. ebenda, S. 139.

23) Ebenda, S. 144.

24) Vgl. dazu Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, a.a.O., S. 203 f u.

Massing, Otwin, Reform im Widerspruch, a.a.O., S. 33 ff.

25) Vgl. dazu Senghaas, Dieter, Abschreckung und Frieden, a.a.O., S. 133 ff.

26) Vilmar, Fritz, Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1973, S. 173 ff.

Vgl. in diesem Zusammenhang auch:

Bald, Detlef, Militär und Gesellschaft als Gegenstand der Forschung, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau 5/1976, S. 160.

27) Entsprechend heißt es im Weißbuch 1973/1974:  
"Verteidigungsbereitschaft ist gegeben, wenn dem politischen Gesamtsystem mehrheitlich zugestimmt wird. Besteht in dieser Hinsicht gesellschaftliche Übereinstimmung, wird die Legitimität des politischen Systems gemeinhin anerkannt, dann sind darin auch die Streitkräfte eingeschlossen". Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1973/1974, a.a.O., S. 51.

- 28) Vgl. Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.),  
Weißbuch 1975/1976, a.a.O., S. 141.
- 29) "Trotz stärkeren Sicherheitsgefühls der meisten  
Bürger wird die Bundeswehr heute für wichtiger  
denn je gehalten. Fast drei Viertel der Bevölke-  
rung bezeichneten sie 1975 als 'sehr wichtig'  
oder 'wichtig' ... Nur ein Viertel plädiert für  
Einsparungen am Verteidigungshaushalt. Die weit  
überwiegende Mehrheit der Bürger will, daß die  
Verteidigungsfähigkeit unseres Landes aufrecht-  
erhalten bleibt und daß keinerlei sicherheits-  
politische Risiken eingegangen werden."  
Ebenda, S. 139.
- 30) Als "notwendig" erscheint die Bundeswehr des-  
halb, "weil bei der derzeitigen sicherheits-  
politischen Lage eine militärische Aggression  
ohne ein ausreichendes Gegengewicht jederzeit  
denkbar wäre; ein 'Übel' sind Streitkräfte in-  
sofern, als Krieg und Waffengewalt in der Gegen-  
wart kein Mittel der Politik mehr sein dürfen,  
und die hohen finanziellen Aufwendungen für Auf-  
bau und Unterhalt der bewaffneten Macht an ande-  
rer Stelle dringend benötigt werden".  
Burgemeister, Jochen, Frieden und Freiheit:  
Wehrmotive in der pluralistischen Gesellschaft,  
in: Fleckenstein, Bernhard, (Hrsg.), Bundeswehr  
und Industriegesellschaft, a.a.O., S. 95.  
Dieser Zusammenhang scheint allerdings zunehmend  
aus dem Bewußtsein zu verschwinden, nicht zuletzt  
auch bedingt durch die verstärkte Professionalis-  
sierung;  
vgl. Massing, Otwin, Reform im Widerspruch,  
a.a.O., S. 27. -

- 31) Vgl. Bundesministerium der Verteidigung, (Hrsg.), Sozialisation in der Bundeswehr, a.a.O., S. 137.
- 32) Vgl. ebenda, S. 140.
- 33) Von den von Liebau befragten Offizieren weisen nur 20,6 % der "Sozialwissenschaftler", aber 55,7 % der "Techniker" der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung weder eine Bedeutung für die Bundeswehr noch für den zivilen Beruf bei.  
Vgl. Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, a.a.O., S. 150, Tabelle 8.
- 34) Vgl. eine diesbezügliche Meldung in:  
Süddeutsche Zeitung vom 2./3. April 1977, S. 4.
- 35) Dies teilte mir im Februar 1977 der ehemalige Sprecher des "Arbeitsbereichs Sozialwissenschaften", Prof. Stegmann, telefonisch mit.
- 36) Es scheint nicht so, daß die angekündigte Verbesserung der politischen Bildung in der Bundeswehr (vgl. Süddeutsche Zeitung vom 31. März 1977, S. 5) nun gerade auf die Beseitigung dieser Defizite zielen dürfte, zumal angesichts eines möglichen Regierungswechsels wieder "die von der Sowjetunion ausgehende Bedrohung" verstärkt zum Gegenstand der Inhalte politischer Bildung in der Bundeswehr werden soll.  
Vgl. Süddeutsche Zeitung vom 4. April 1977, S. 1.
- 37) Vgl. dazu: Habermas, Jürgen, Student und Politik, Neuwied 1969 u.  
Becker, Egon, Erziehung zur Anpassung?

Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung an den Schulen, Schwalbach 1967.

- 38) Bloch, Ernst, Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt a.M. 1959, Band I, S. 5.

Anlage 1: Zur Inhaltsanalyse des Jahrgangs 1974  
der "Information für die Truppe" (vgl. Kap. 2.3.1.  
 Anm. 52)

| Thema/Titel/Hef-Nr.                                                      | Anzahl der<br>gewerteten<br>Seiten |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Rubrik: Streitkräfte und Friedenssicherung                            |                                    |
| Neuordnung der Ausbildung/1                                              | 15                                 |
| Worum geht es bei SALT II ?/1                                            | 8                                  |
| Wehrerziehung der DDR-Jugend/1                                           | 3                                  |
| Regierungserklärung-Bundeswehrstruktur/2                                 | 15                                 |
| Demokratie und Verteidigung in der Bundes-<br>republik/4                 | 9                                  |
| 25 Jahre Nato/4                                                          | 39                                 |
| Verteidigung ohne Haßerziehung/6                                         | 10                                 |
| Hier spricht der Truppenarzt/6                                           | 6                                  |
| Aus den Armeen des Warschauer Pakts/6                                    | 3                                  |
| Die Verteidigung Europas im Rahmen der NATO/7                            | 25                                 |
| Soldat und Kriegsdienstverweigerung/7                                    | 11                                 |
| Hier spricht der Truppenarzt/7                                           | 4                                  |
| Standort und Kurs der Bundeswehr/8                                       | 16                                 |
| Macht der Rüstungskonzerne ?/8                                           | 3                                  |
| Hier spricht der Truppenarzt/8                                           | 3                                  |
| Das Amt des Bundespräsidenten/8                                          | 4                                  |
| Aus den Armeen des Warschauer Pakts/8                                    | 12                                 |
| Die Deklaration von Ottawa/9                                             | 5                                  |
| Ministerkonferenz des Verteidigungsplanungs-<br>ausschusses in Brüssel/9 | 6                                  |
| Die amerikanischen Truppen in der Bundes-<br>republik/9                  | 33                                 |
| Die Bundeswehrfachschule/9                                               | 4                                  |
| Hier spricht der Truppenarzt/9                                           | 3                                  |

noch

1. Rubrik: Streitkräfte und Friedenssicherung

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Der Primat der Balance/10                                 | 2  |
| Bundeswehr und Gewerkschaften/10                          | 3  |
| Aus den Armeen des Warschauer Pakts/10                    | 15 |
| NATO und Warschauer Pakt/Analyse/11                       | 5  |
| Wachsende militärische Stärke des<br>Warschauer Paktes/11 | 4  |
| Erziehung als Führungsaufgabe/11                          | 8  |
| Hier spricht der Truppenarzt/11                           | 2  |
| Bundeswehr in Wirtschaft und Gesellschaft/12              | 4  |
| Aus den Armeen des Warschauer Paktes/12                   | 12 |

2. Rubrik: Gesellschaft und Staat

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gibt es eine Rechtfertigung für Gewalt<br>in der Politik ?/1                   | 24 |
| Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge -<br>Ziel seiner Arbeit/2              | 4  |
| Beirat für Fragen der Inneren Führung/3                                        | 6  |
| Mitbestimmung in der Wirtschaft/3                                              | 58 |
| Deutsch-amerikanische Beziehungen - zivil<br>und militärisch/6                 | 8  |
| Zugang zu Numerus-clausus-Fächern/6                                            | 3  |
| Eine Debatte lohnt sich nicht/6                                                | 4  |
| Die Regierungserklärung/8                                                      | 27 |
| Aus der Bundestagsdebatte über die<br>Regierungserklärung/8                    | 5  |
| Das Amt des Bundespräsidenten/10                                               | 10 |
| Staatsbürger in Uniform/11                                                     | 5  |
| Zum Volkstrauertag: Auftrag und Verpflichtung<br>des deutschen Widerstandes/11 | 6  |
| Erste, Zweite und Dritte Welt/12                                               | 31 |
| Schutz von Kulturgut/12                                                        | 4  |



### 3. Rubrik: Die Welt

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| Wirtschaftliche Zusammenarbeit mit der UdSSR/1     | 25 |
| Energie/2                                          | 79 |
| Die Luftwaffe über den Hungergebieten in Afrika/2  | 5  |
| Militärakademische Ausbildung in der Sowjetunion/9 | 11 |
| Das neue Jugendgesetz in der DDR/11                | 4  |
| Die Verfassungsänderung in der DDR/12              | 9  |

### 4. Rubrik: Geschichte

|                                                 |    |
|-------------------------------------------------|----|
| Anno dazumal: U-Boote durch Preisausschreiben/1 | 6  |
| Wilhelm Frankl - ein deutscher Jagdflieger/3    | 2  |
| Immanuel Kant - Geburtstag vor 250 Jahren/4     | 5  |
| Das Imperial - War Museum/6                     | 4  |
| Zum 20. Juli - Widerstand im Widerstreit/7      | 18 |
| Tradition dient der Erziehung/10                | 5  |
| Das Reichs-Militärsgesetz von 1874/11           | 3  |
| Menzels "Armeeverk" /12                         | 4  |

### 5. Rubrik: Diskussion (alle Themen)

|    |    |
|----|----|
| 1  | 4  |
| 2  | 5  |
| 3  | 20 |
| 6  | 11 |
| 7  | 15 |
| 8  | 6  |
| 9  | 2  |
| 10 | 10 |
| 11 | 22 |
| 12 | 5  |

Zuordnung der aufgeführten Artikel nach:

"Beschäftigung mit militärischen Fragen und Sicherheitspolitik";

"Aufklärung über, oder Auseinandersetzung mit dem potentiellen Gegner";

"Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung im Sinne des Leitbilds vom Staatsbürger in Uniform".

Beschäftigung mit militärischen Fragen und Sicherheitspolitik:

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Neuordnung der Ausbildung/Rub. 1.                                                | 15 |
| Worum geht es bei SALT II ?/ Rub. 1.                                             | 8  |
| Regierungserklärung - Bundeswehrstruktur/Rub. 1.                                 | 15 |
| 25 Jahre NATO / Rub. 1.                                                          | 39 |
| Eine Debatte lohnt sich nicht /Rub. 2.                                           | 4  |
| Verteidigung ohne Haßerziehung /Rub. 1.                                          | 5  |
| Die Verteidigung Europas im Rahmen der NATO/<br>Rub. 1.                          | 25 |
| Standort und Kurs der Bundeswehr /Rub. 1.                                        | 16 |
| Macht der Rüstungskonzerne ? /Rub. 1.                                            | 3  |
| Die Deklaration von Ottawa / Rub. 1.                                             | 5  |
| Ministerkonferenz des Verteidigungsplanungs-<br>ausschusses in Brüssel / Rub. 1. | 6  |
| Die amerikanischen Truppen in der<br>Bundesrepublik / Rub. 1.                    | 33 |
| Der Primat der Balance / Rub. 1.                                                 | 2  |
| NATO und Warschauer Pakt - Analyse / Rub. 1.                                     | 5  |

Aufklärung über, oder Auseinandersetzung mit dem potentiellen Gegner:

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| Wehrerziehung in der DDR-Jugend / Rub. 1.                                   | 3  |
| Der Unteroffizier in den sowjetischen Streitkräften/6 /Rub. 1.              | 3  |
| Das militärische Potential - Vorbereitung auf alle Möglichkeiten/8 /Rub. 1. | 12 |
| Militärakademische Ausbildung in der Sowjetunion/ Rub. 3.                   | 11 |
| Partei und Armee in der Sowjetunion/10 /Rub.1.                              | 15 |
| Wachsende militärische Stärke des Warschauer Paktes /Rub. 1.                | 4  |
| Das neue Jugendgesetz der DDR /Rub. 3.                                      | 4  |
| Auszeichnungen in der Nationalen Volksarmee/12/ Rub. 1.                     | 6  |
| Besuch einer sowjetischen Militärhochschule/12/ Rub. 1.                     | 6  |
| Verfassungsänderung in der DDR /Rub. 3.                                     | 9  |

Beitrag zur staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung im Sinne des Leitbilds vom Staatsbürger in Uniform:

|                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gibt es eine Rechtfertigung für Gewalt in der Politik ? /Rub. 2.                           | 24 |
| Beirat für Fragen der Inneren Führung/ Rub. 2.                                             | 6  |
| Mitbestimmung in der Wirtschaft/ Rub. 2.                                                   | 58 |
| Demokratie und Verteidigung in der Bundesrepublik/ Rub. 1.                                 | 9  |
| Die Bundesrepublik und Polen - Diskussion über den Beitrag im Deutschen Bundestag/ Rub. 5. | 11 |
| Verteidigung ohne Haßerziehung/ Rub. 1.                                                    | 5  |
| Soldat und Kriegsdienstverweigerung/ Rub. 1.                                               | 11 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kritische Fragen zur politischen Bildung der<br>Streitkräfte/ Rub. 5.                | 12 |
| Zum 20. Juli - Widerstand im Widerstreit/ Rub. 4.                                    | 18 |
| Die Regierungserklärung/ Rub. 2.                                                     | 27 |
| Aus der Bundestagsdebatte über die Regierungs-<br>erklärung/ Rub. 2.                 | 5  |
| Abschied des Bundespräsidenten von der<br>Bundeswehr/ Rub. 1.                        | 4  |
| Bundeswehr und Gewerkschaften/ Rub. 1.                                               | 3  |
| Das Amt des Bundespräsidenten/ Rub. 2.                                               | 10 |
| Tradition dient der Erziehung/ Rub. 4.                                               | 5  |
| Staatsbürger in Uniform/ Rub. 2.                                                     | 5  |
| Zum Volkstrauertag: Auftrag und Verpflichtung<br>des deutschen Widerstandes/ Rub. 2. | 6  |

Anlage 2: (zu Kap. 4.1.3.2., Anm. 112)

Synoptische Darstellung der erziehungs- und gesellschafts

| Fachbereich                                                          | Im Grundstudium:                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                            |
|----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                                                      | Fächer/Lehreinheiten                                                                                                                                                                                                                                                                              | Stunden<br>zahl            |
| Maschinen-<br>bau:                                                   | "Einführung in die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften"                                                                                                                                                                                                                                   | 9                          |
| Elektro-<br>technik:                                                 | Fächer der erziehungswissen-<br>schaftlichen Bestandteile:<br>1. Einführung in die Pädagogik<br>2. Einführung in die Erwachsenen-<br>bildung<br>3. Medienpädagogik<br>4. Einführung in die Sozialpädagogik<br>5. Berufs- und Betriebspädagogik<br>6. Erziehungswissenschaft u. Anthropo-<br>logie | 4                          |
|                                                                      | Fächer der gesellschaftswissen-<br>schaftlichen Bestandteile, Gruppe A:<br><br>Grundprobleme des Rechts,<br>Einführung in die Rechtsordnung der<br>Bundesrepublik Deutschland,<br>Völkerrecht                                                                                                     | 3                          |
| Pädagogik:                                                           | Das Fachstudium interdisziplinär<br>ergänzende Elemente:<br><br>Politikwissenschaft<br>Neuere Geschichte<br>Evangelische Theologie<br>Katholische Theologie<br>Recht                                                                                                                              | 6                          |
| Wirt-<br>schafts-<br>und Orga-<br>nisations-<br>wissen-<br>schaften: | Erziehungswissenschaftliche<br>Lehreinheiten:<br><br>Lernpsychologie<br>Sozialpsychologie                                                                                                                                                                                                         | 2<br>4                     |
|                                                                      | Gesellschaftswissenschaftliche<br>Lehreinheiten:<br>Militär und Gesellschaft I und II<br>Organisationssoziologie<br>Verfassungssystem und politischer<br>Prozeß<br>Wirtschaft und Gesellschaft<br>Sozialisation<br>Internationale Beziehungen                                                     | 4<br>3<br>4<br>3<br>4<br>6 |

wissenschaftlichen Bestandteile des Studiums an der HSBW Hamburg

| Scheine<br>benotet                                                                                                                                              | Notengewicht<br>in Dipl.Vorprüf. | Im Hauptstudium:<br>Fächer/Lehreinheiten                                                                                                                                                                                                                                           | Stunde<br>zahl   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 2                                                                                                                                                               | 8,3 %                            | "Staat und Gesellschaft" oder "Inter-<br>nationale Politik"<br>-----<br>Wahlfach: Betriebswirtschaftslehre                                                                                                                                                                         | 4<br>-----<br>6  |
| 1                                                                                                                                                               | 7,1 %                            | Fächer der gesellschaftswissenschaft-<br>lichen Bestandteile:<br>Gruppe B:<br>Soziologie<br>Theologie<br>Geschichtswissenschaft<br>Politikwissenschaft                                                                                                                             | 6                |
| 1                                                                                                                                                               | ---                              | -----<br>Wahlfach:<br>Betriebswirtschaftslehre oder Volks-<br>wirtschaftslehre                                                                                                                                                                                                     | 5                |
| 1                                                                                                                                                               | ---                              | Das Fachstudium interdisziplinär ergän-<br>zende Elemente wie im Grundstudium<br>-----<br>Wahlpflichtfächer:<br>Politikwissenschaft<br>Neuere Geschichte<br>Evangelische Theologie<br>Katholische Theologie<br>Rechtswissenschaft<br>Personalwesen<br>Mathematik<br>Elektrotechnik | 6<br>-----<br>22 |
| 1<br>aus zwei<br>erziehungs-<br>wissen-<br>schaft-<br>lichen<br>oder zwei<br>gesellsch.<br>wiss.Lehr-<br>einheit.mit<br>Ausnahme v.<br>"Int.nat.<br>Beziehung." | ---                              | Wahlfächer Gruppe B:<br>1. Soziologie oder Organi-<br>sationssoziologie<br>2. Politikwissenschaft<br>3. Wirtschafts- und<br>Sozialgeschichte<br>4. Wirtschafts- und<br>Berufspädagogik<br>5. Psychologie<br>6. Völkerrecht                                                         | 8                |



| Prüfungsvoraussetzung zur<br>Hauptprüfung.<br>Erfolgreiche<br>Prüfung | In der Diplomhauptprüfung:<br>geprüfte Fächer/Lehreinheiten                                                               | Prüfungsform<br>u. -dauer                                                                                                               | Notenge-<br>wicht in d.<br>Diplom-<br>hauptprüf. |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| 1                                                                     |                                                                                                                           |                                                                                                                                         |                                                  |
| ---                                                                   | Betriebswirtschaftslehre                                                                                                  | 3 Stunden<br>Klausur                                                                                                                    | 6,9 %                                            |
| 1<br>Gruppe B                                                         |                                                                                                                           |                                                                                                                                         |                                                  |
| 1<br>Gruppe A<br>Grund-<br>studiums                                   |                                                                                                                           |                                                                                                                                         |                                                  |
| ---                                                                   | Wahlfach:<br>Betriebswirtschaftslehre oder<br>Volkswirtschaftslehre                                                       | 2 Stunden<br>Klausur oder<br>Mündl. Prüfung                                                                                             | 5,5 %                                            |
| 1                                                                     | Ein Fachgebiet aus dem Anleit-<br>bereich = ein Fach aus den das<br>Fachstudium interdisziplinär<br>ergänzenden Elementen | 4 Stunden<br>Klausur oder<br>Hausarbeit                                                                                                 | ---                                              |
| hweise über<br>erfolg-<br>che Teil-<br>ahme an<br>ngen und<br>inaren  | Ein Fach aus den Wahlpflicht-<br>fächern: (siehe Hauptstudium)                                                            | 4 Stunden<br>Klausur und<br>mündl. Prüf.<br>von 30 Minuten                                                                              | 16,6 %                                           |
| eilnahme-<br>cheinigung                                               | Ein Fach aus den Wahlfächern<br>der Gruppe B:<br>(siehe Hauptstudium)                                                     | 5 Stunden<br>Klausur und<br>eventuelle<br>mündliche<br>Zusatzprüfung,<br>oder:<br>vierwöchige<br>Hausarbeit und<br>mündliche<br>Prüfung | 14,3 %                                           |

## Quellen- und Literaturverzeichnis

Zur besseren Übersicht erfolgt eine Unterteilung nach

- A) Quellen der Hochschule der Bundeswehr Hamburg  
(allgemein/fachbereichsspezifisch)
- B) Quellen der Hochschule der Bundeswehr München  
(allgemein/fachbereichsspezifisch)
- C) Sonstige Quellen und Literatur.

A) Quellen der Hochschule der Bundeswehr Hamburg -  
allgemein:

Abstimmung über den Antrag Ellwein, abgedruckt in:  
Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundes-  
wehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform,  
Opladen 1974, S. 109.

Ellwein, Thomas, Persönliches Schreiben vom 18. Novem-  
ber 1975.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier,  
Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen  
Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der  
Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier,  
Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen  
Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der  
Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 1 a,  
Fächerangebot der erziehungs- und gesellschaftswissen-  
schaftlichen Bestandteile nach den Prüfungsordnungen  
und Studienordnungen.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Informationspapier, Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Bestandteile des Fachstudiums an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: Oktober 1975, Anlage 3.

Schultz-Gerstein, Senatssekretariat, Persönliches Schreiben vom 5. 1. 1977.

Schultz-Gerstein, Senatssekretariat, Persönliches Schreiben vom 17. 2. 1977.

Verwaltungsvereinbarung zwischen der Universität und der Hochschule der Bundeswehr vom 07.03.1974, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 76 - 77.

Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg. Der Bundesminister der Verteidigung Bonn, den 21. Nov. 1972, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 78 - 93.

Vorläufige Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis, Winter-Trimester 1975, Hochschule der Bundeswehr Hamburg, S. 3 - 24.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Herbst-Trimester 1975.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Winter-Trimester 1975.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Vorlesungsverzeichnis Frühjahr-Trimester 1976.

Vorschlag des Gründungsausschusses zur Änderung der Rahmenbestimmungen vom 18. Juni 1973, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 93 - 107.

Zur Stellung der Studenten (Sitzung des Gründungsausschusses am 21.08.1973), Antrag Ellwein, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 107.

fachbereichsspezifisch:

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Entwurf für Studienplan Elektrotechnik, Studiengang Elektrische Energietechnik, o.O., o.J.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Entwurf für Studienplan Elektrotechnik, Studiengang Nachrichtentechnik, o.O., o.J.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Studienplan Elektrotechnik, Studiengang Elektrische Energietechnik und Studiengang Nachrichtentechnik, o.O., o.J.

Taegen, F., Sprecher des Fachbereich Elektrotechnik, Persönliches Schreiben vom 26.1.1977.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Elektrotechnik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg in der Fassung vom 11.9.1975, mit Anlagen 1 - 6.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Elektrotechnik der Hochschule der Bundeswehr Hamburg in der Fassung vom 30.9.1976 mit Anlagen 1 - 6.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Maschinenbau, Studienplan, o.O., o.J.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Maschinenbau, Studienplan, Entwurf Juli 1976.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Maschinenbau der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in der Fassung vom 25.3.1976.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Maschinenbau der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in der vom Senat beschlossenen Fassung vom 12.8.1976.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Persönliches Schreiben vom 15.12.1976.

Studienordnung für den Fachbereich Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: September 1975.

Vorläufige Diplom-Prüfungsordnung für den Fachbereich Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: 10.September 1975.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Pädagogik/Erziehungswissenschaft der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Stand: September 1976.

Diplomprüfungsordnung für den Fachbereich Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, vom 5.Februar 1976.

Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften,  
Studienordnung für das Studium im Fachbereich  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften,  
Stand: 20.2.1975.

B) Quellen der Hochschule der Bundeswehr München -  
allgemein:

Allgemeine Diplom-Prüfungsordnung für die Hochschule  
der Bundeswehr München, vom 1. Juli 1974.

Allgemeine Diplom-Prüfungsordnung der Hochschule der  
Bundeswehr München, vom 7. April 1976.

Beschlußvorlage für die Sitzung des Senats am 22.5.  
1974 auf der Grundlage der Vorstellungen des ständigen  
Senatsausschusses für Erziehungs- und Gesellschafts-  
wissenschaftliche Aspekte des Studiums, München,  
20.5.1974 mit Anlage 3 u. 4.

Geschäftsordnung für den Arbeitsbereich Sozialwissen-  
schaften, München 24.7.1974.

Grundordnung der Hochschule der Bundeswehr München,  
Fassung gemäß Beschluß des Gründungsausschusses vom  
25.1.1974 und Schreiben BMVg - BEB HSGr - vom 11.3.  
1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Arbeitsbereich  
Sozialwissenschaften, Vorlesungsverzeichnis, Er-  
ziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte  
des Fachstudiums, Herbsttrimester 1975, München,  
20. August 1975.



Hochschule der Bundeswehr München, Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Wintertrimester 1976, München, 10. Dezember 1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, Vorlesungsverzeichnis, Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Fachstudiums, Frühjahrstrimester 1976, München, 10. März 1976.

Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, Zwischenbericht zur Entwicklung des Lehrangebots für die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Komponente der Fachstudiengänge, München, 19.2.1974 mit Anlage 3.

Hochschule der Bundeswehr München, Gesellschaftswissenschaftliches Zentrum, Sprecher, An die Teilnehmer der Fachbereichssprecher-Sitzung am 20.2.1974, Betr.: "Anleitstudium", München, 20.2.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Hochschuldidaktisches Zentrum, Konzept für eine Anleitstudium, 2.4.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Hochschuldidaktisches Zentrum, Überlegungen zur Bestimmung des Stellenwertes der einzelnen Wissenschaften in der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anleitung (Anleitbereich) der Studienrichtungen an der HSBw, Neubiberg, 12.2.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Hochschuldidaktisches Zentrum, Gesprächsmitteilung vom 28.7.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senats-  
ausschuß Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte des Studiums, Protokoll der 1.Sitzung  
am 20.3.1974.

Hochschule der Bundeswehr, (Senatsausschuß),  
Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte  
des Fachstudiums, Tischvorlage für die Ausschußsitzung  
am 26.4.1974.

Minderheitenvotum des Fachbereiches Luft- und Raum-  
fahrttechnik, Neubiberg, 20.Mai 1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senats-  
ausschuß Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte des Studiums, Protokoll der 6.Sitzung  
am 12.6.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senats-  
ausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte des Studiums, Protokoll der 7.Sitzung  
am 20.6.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senats-  
ausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte des Studiums, Protokoll der 8.Sitzung  
am 23.7.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senats-  
ausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte des Studiums, Protokoll der 9.Sitzung  
am 31.10.1974.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senats-  
ausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaft-  
liche Aspekte des Studiums, Protokoll der 11.Sitzung  
am 29.1.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 12.Sitzung am 18.3.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 13.Sitzung am 23.4.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 14.Sitzung am 21.5.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Aktennotiz über die Sitzung des Ständigen Senatsausschusses erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums am 21.5.1975, vom 28.5.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Ständiger Senatsausschuß, Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftliche Aspekte des Studiums, Protokoll der 15.Sitzung am 18.6.1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden, Herbsttrimester 1975.

Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und der Lehrenden, Wintertrimester 1976.

Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis , Frühjahrstrimester 1976.

HSBw München, Informationen, Informationsmappe für die Studienanfänger des Studienjahrgangs 1975.

Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: 25.6.1975, in: HSBw München, Informationen, Informationsmappe für die Studienanfänger des Studienjahrgangs 1975, Anlage 16.

Informationspapier "erziehungs- u. gesellschaftswissenschaftliche Aspekte d. Fachstudiums", Stand: Sommer 1976.

Pause, Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Präsidenten, Persönliches Schreiben vom 7.2.1977.

Pikart, E., Sprecher des Arbeitsbereich Sozialwissenschaften, telefonische Mitteilung, April 1977.

Praktikantenamt, in: HSBw München, Informationen, Informationsmappe für die Studienanfänger des Studienjahrgangs 1975, Anlage 6.

Protokoll der 4.Sitzung des Arbeitsbereich Sozialwissenschaften am 29.1.1975.

Protokoll der 5.Sitzung des Arbeitsbereich Sozialwissenschaften am 26.2.1975.

Protokoll der 6.Sitzung des Arbeitsbereich Sozialwissenschaften am 16.4.1975.

Protokoll der 7.Sitzung des Arbeitsbereich Sozialwissenschaften am 14.5.1975.

Protokoll der 9.Sitzung des Arbeitsbereich Sozialwissenschaften am 27.6.1975.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 20.2.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 7.3.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 27.4.1973.

Anhang von Professor Ellwein vom 28.5.1973 zum Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der HSBw München am 27.4.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 8.6.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 22.6.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 13.7.1973.

Persönliche Erklärung von Prof. Thomas Ellwein im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr München - Sitzung am 13.7.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 3.8.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 10.9.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 8.10.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses der Hochschule der Bundeswehr München am 22.10.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses  
der Hochschule der Bundeswehr München am 5.11.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses  
der Hochschule der Bundeswehr München am 14.12.1973.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses  
der Hochschule der Bundeswehr München am 25.1.1974.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses  
der Hochschule der Bundeswehr München am 18.2.1974.

Protokoll-Entwurf der Sitzung des Gründungsausschusses  
der HSBw München am 22.2.1974 in der Berichtigung des  
Protokolls vom 22.2.1974 durch Schreiben vom 25.4.1974.

Schubert, Klaus, v., Betrifft Anleitstudium in der  
Prüfungsordnung, München 11. April 1975, maschinenge-  
schriebenes Manuskript.

Stegmann, J., Sprecher des Arbeitsbereich Sozial-  
wissenschaften, Persönliches Schreiben vom 30.8.1976.

Stegmann, J., Sprecher des Arbeitsbereich Sozial-  
wissenschaften, Telefonische Mitteilung, Februar 1977.

fachbereichsspezifisch:

Entwurf, Studienplan für den Diplom-Studiengang  
Bauingenieurwesen der Hochschule der Bundeswehr,  
Stand: 29. Oktober 1976, Anlage A, abgedruckt in:  
Hochschule der Bundeswehr München, Informationen  
zum wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Bauinge-  
nieurwesen, Studienführer Herbst 1976, S. 95 - 132.



Entwurf, Studienordnung für den Diplom-Studiengang Bauingenieurwesen der Hochschule der Bundeswehr München, Stand: 13. Oktober 1976, mit Anlagen A u. B.

Fachprüfungsordnung für Studierende des Bauingenieurwesens an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 29. Juli 1976.

Hochschule der Bundeswehr München, Informationen zum wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, Studienführer Herbst 1976.

Studienablaufplan, Studienrichtung Konstruktiver Ingenieurbau, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Informationen zum wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, Studienführer Herbst 1976, S. 134.

Studienplan, Hochschulstudiengang Bauingenieurwesen, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrs-semester 1976, S. 151 - 159.

Studienplan für Studierende der Elektrotechnik, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und Lehrenden, Herbstsemester 1975, S. 75 - 79.

Studienpläne, Hochschulstudiengang Elektrotechnik, Studienrichtung Nachrichtentechnik und Energietechnik, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrsemester 1976, S. 115 - 120.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für Studierende der Elektrotechnik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 10.12.1974.

Fachprüfungsordnung für Studierende der Informatik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 10.Dezember 1976.

Hochschule der Bundeswehr München, Studienplan für Informatik, o.J.

Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Informatik, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrstrimester 1976, S. 70 - 84.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für Studierende der Informatik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 13.12.1974.

Fachprüfungsordnung für Studierende der Luft- und Raumfahrttechnik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 3.Januar 1977.

Fachprüfungsordnung für den Fachbereich Pädagogik an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 28.Juli 1976.

Studienordnung für den Diplom-Studiengang am Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr München, o.J.

Stunden- und Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Pädagogik, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrstrimester 1976, S. 45.

Fachprüfungsordnung für Studierende des Vermessungswesens an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 2.November 1976.

Studienplan, Hochschulstudiengang Vermessungswesen, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrssemester 1976, S. 160 - 165.

Studienablaufplan, Vermessungswesen HSBw München, Entwurf, Stand: 5.6.1975, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Verzeichnis der Lehrveranstaltungen und Lehrenden, Herbstsemester 1975, S. 115.

Fachprüfungsordnung für Studierende der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Hochschule der Bundeswehr München, vom 8. November 1976.

Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Informationen des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, Herbstsemester 1975, Studienablaufplan, eingeschoben zwischen S. 55 u. S. 56.

Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Informationen des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr München, Herbst-Trimester 1975.

Studienordnung für den Hochschulstudiengang des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Information des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr München, Herbst-Trimester 1975, S. 6 - 14.

Studienplan für den wissenschaftlichen Hochschulstudiengang Wirtschafts- und Organisationswissenschaften, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis, Frühjahrssemester 1976, S. 14 - 28.

Vorläufige Diplomprüfungsordnung für Studierende der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften vom 13.12.1974, abgedruckt in: Hochschule der Bundeswehr München, Studien-Informationen des Fachbereiches Wirtschafts- und Organisationswissenschaften der Hochschule der Bundeswehr München, Herbst-Trimester 1975, S. 15 - 26.

C) Allgemeine Quellen und Literatur

Achtenhagen, Frank, Meyer, Hilbert, L., (Hrsg.)  
Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen,  
München 1972.

Afheldt, H., u.a., Durch Kriegsverhütung zum Krieg?,  
München 1972.

Albrecht, Ulrich, u.a., Rüstung und Unterentwicklung,  
Reinbeck bei Hamburg 1976.

Alemann, Ulrich, v., Demokratisierung der Gesellschaft.  
Positionen und Begründungszusammenhänge, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 7/75, vom 15. Februar 1975, S. 3 - 16.

Arbeitsgruppe "Anleitstudium", "Anleitpapier'72",  
in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel,  
Pullach bei München 1975, S. 21 - 58.

Aron, Raymond, Einführung in die Atomstrategie,  
Köln/Berlin 1964.

Bald, Detlef, Militär und Gesellschaft als Gegenstand der Forschung, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau 5/1976, S. 154 - 161.

Balke, Peter, Politische Erziehung in der Bundeswehr, Anmaßung oder Chance?, Boppard a.Rh., 1970.

Balke, Peter, Überlegungen zur Motivation von Offiziersnachwuchs in der Vergangenheit und heute, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 65 - 77.

BAK zum Problem Bundeswehrhochschulen, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, Heft 5, S. 214.

Bastian, Hans-Dieter, Die Bundeswehr in der Bildungsgesellschaft, in: Information für die Truppe 10/1973, S. 88 - 96.

Bastian, Hans-Dieter, Wieviel politische Bildung braucht die Bundeswehr?, in: Information für die Truppe 4/1976, S. 85 - 104.

Baudissin, Wolf, Graf, v., Der Bürger in Uniform, in: Die Zeit vom 9.5.1969, S. 3.

Baudissin, Wolf, Graf, v., Mythos als Ersatzbelohnung, in: Der Spiegel vom 11.5.1970, S. 211.

Baudissin, Wolf, Graf, v., Probleme der Abrüstung unter den Bedingungen der internationalen Entspannung, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, 7/1976, S. 744 - 748.

Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat für den Frieden, München 1969.

Baudissin, Wolf, Graf, v., Soldat in der offenen Gesellschaft, in: Raven, Wolfram, v., (Hrsg.), Armee gegen den Krieg, Stuttgart-Degerloch 1966, S. 286-306.

Baudissin, Wolf, Graf, v., Staatsbürger in Uniform,  
in: Information für die Truppe, 11/1974, S. 3 -10.

Baumann, Gerhard, Um das Soldatenbild der Bundeswehr,  
in: Rheinischer Merkur vom 23.7.1971, S. 10.

Baumann, Gerhard, Soldaten in der Demokratie, in:  
Politische Meinung, Köln 1971, Heft 136, S. 23 - 38.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und  
Kultus, (Hrsg.), Entwurf eines Bayerischen Hochschul-  
gesetzes, München 1973.

Beaufre, André, Abschreckung und Strategie,  
Berlin 1966.

Becker, Egon, u.a., Erziehung zur Anpassung?  
Eine soziologische Untersuchung der politischen  
Bildung in den Schulen, Schwalbach 1967.

Becker, Egon, Hochschuldidaktik als Rationalisierungs-  
strategie und als Projektwissenschaft mit emanzipato-  
rischem Interesse, in: Studentische Politik, Heft 5/  
1971, S. 11 - 19.

Becker, Egon, Jungblut, Gerd, Voegelin, Ludwig,  
Projektorientierung als Strategie der Studienreform,  
in: Studentische Politik, Heft 2/3/1972, S. 3 - 25.

Beckert, Erwin, Student oder Soldat (I), in: Wehr-  
kunde, München 1973, Heft 7, S. 369 - 374.

Beckert, Erwin, Student oder Soldat (II), in: Wehr-  
kunde, München 1973, Heft 8, S. 417 - 421.

Behn, Hans-Ulrich, Die Regierungserklärungen der  
Bundesrepublik Deutschland, München/Wien 1971.



Beschluß des Akademischen Senats der Universität Hamburg vom 15.2.1973 über die Errichtung einer Hochschule der Bundeswehr in Hamburg, abgedruckt in: Ellwein, Th., Müller, A., v., Plander, H., (Hrsg.) Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 69 - 71.

Beschluß der Bundesdeligiertenkonferenz der Deutschen Jungdemokraten (DJD) 1972 in Gießen, abgedruckt in: Büchele, Johanna, Hager, Joachim, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehreigener Hochschulen, Frankfurt am Main 1973, Heft 7 der Texte zur Demokratisierung, S. 58 - 59.

Billert, Helmut, Um das Soldatenbild der Bundeswehr, in: Rheinischer Merkur vom 23.7.1971, S. 10.

Blankertz, Herwig, Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1973<sup>3</sup>.

Blätter für deutsche und internationale Politik, Jg. 1971 - 1976.

Bloch, Ernst, Das Prinzip Hoffnung, Frankfurt a.M. 1959, Band I.

Böttcher, Viktor, Dau, Klaus, Wehrbeschwerdeordnung, Kommentar, München 1971, 2.Auflage.

Böttcher, Winfried, Groten, Hubert, Jansen, Jürgen, Friedenspolitik, Baden-Baden 1975.

Bopp, Jörg, u.a., "Angst vor dem Frieden", Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1970.

Bredow, Wilfried, v., Die Demokratie und ihre Wächter, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 50/71 vom 11. Dezember 1971, S. 23 - 38.

Bredow, Wilfried, v., Die unbewältigte Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1973.

Brookmann, Franz, Helmut Schmidts neues Bildungskonzept. Zu den Vorschlägen der Ellwein-Kommission, in: Blätter für Deutsche und Internationale Politik, Köln 1971, Heft 9, S. 913 - 919.

Buchheim, Hans, Militarismus und ziviler Geist. Demokratie in Deutschland, München 1964<sup>2</sup>.

Büchele, Johanna, Hager, Joachim, u.a., Bundeswehrhochschulen, in: Büchele, Johanna, Hager, Joachim, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehreigener Hochschulen, Heft 7 der Texte zur Demokratisierung, Frankfurt a.M. 1973, S. 17 - 48.

Büchele, Johanna, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehreigener Hochschulen, Heft 7 der Texte zur Demokratisierung, Frankfurt a.M. 1973.

Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung vom 14.10.1958.

Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.), Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen, Bonn 1970 (=Schriften der BAK 5).

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes, Bonn 1970.

Bundesminister der Verteidigung, Erlaß der Rahmenbestimmungen für Struktur und Organisation der Hochschule der Bundeswehr München, Bonn, 1.8.1973.

Der Bundesminister der Verteidigung, Erlaß über die Errichtung des Gründungsausschusses, Bonn, den 16. Oktober 1972, abgedruckt in: Ellwein, Thomas, u.a., Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 66 - 67.

Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1970, Bonn 1970.

Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1971/1972, Bonn 1971.

Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1973/1974, Bonn 1974.

Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), Weißbuch 1975/76, Bonn 1976.

Bundesminister der Verteidigung, (Hrsg.), ZDv 12/1, Geistige Rüstung, Bonn 1966.

Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift 10/1, Hilfen für die "Innere Führung", Bonn 1972.

Bundesminister der Verteidigung, Zentrale Dienstvorschrift, ZDv 12/1, Politische Bildung in der Bundeswehr, Bonn 1973.

Bundesministerium der Verteidigung, Betr.: Hochschulen der Bundeswehr, Bonn, 30.1.1973.

Bundesministerium der Verteidigung, (Hrsg.)  
Informationsblatt für Hochschullehrer an den Hoch-  
schulen der Bundeswehr, Stand: 1. August 1973.

Bundesministerium der Verteidigung, (Hrsg.)  
Sozialisation in der Bundeswehr, Schriftenreihe  
Innere Führung, Reihe Ausbildung und Bildung,  
Heft 25/1976.

Burgemeister Jochen, Frieden und Freiheit:  
Wehrmotive in der pluralistischen Gesellschaft, in:  
Fleckenstein, Bernhard, (Hrsg.), Bundeswehr und  
Industriegesellschaft, Boppard a. Rh. 1971, S. 89-99.

Carganico, Walter, Zur Neuordnung der Ausbildung und  
Bildung in der Bundeswehr, in: Kampftruppen, Herford  
1971, Heft 1, S. 9 - 14.

Deutscher Bildungsrat, (Hrsg.), Entscheidungspro-  
zesse in der Curriculumentwicklung, Stuttgart 1973.

Deutscher Bildungsrat, Strukturplan für das Bil-  
dungswesen, Stuttgart 1972<sup>4</sup>.

Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste,  
Bibliographien Nr. 32, Bundeswehrhochschulen, Aus-  
wahlbibliographie, Bonn 1973.

Deutsche Universitätszeitung, Jg. 1972 - 1976.

Dillkofer, Heidelore, Kuhlmann, Jürgen, Beschreibung  
der Tätigkeitsfelder, in: Dillkofer, Heidelore, u. a.,  
Wirtschafts- und Organisationswissenschaften -  
Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr,  
Opladen 1975, S. 73 - 116.

Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975.

Dormann, Manfred, Demokratische Militärpolitik, Freiburg im Br. 1970.

Dreher, Eduard, Lackner, Karl, Schwalm, Georg, Wehrstrafgesetz, Kommentar, München/Berlin 1958.

Drucksache des Deutschen Bundestages 7/3676.

Duve, Freimut, (Hrsg.), Ein Anti-Weißbuch, Reinbek bei Hamburg 1974.

Duve, Freimut, (Hrsg.), Frieden in Europa?, Reinbek bei Hamburg 1973.

Ebert, Theodor, Von aggressiver Drohung zu defensiver Warnung. Das Konzept der sozialen Verteidigung, in: Senghaas, Dieter, (Hrsg.), Friedensforschung und Gesellschaftskritik, München 1973, S. 152 - 200.

Ellwein, Thomas, Ausbildungsreform in der Bundeswehr, in: Zur Bildungsdiskussion in der Bundeswehr und Gesellschaft, Bonn 1972, S. 27 - 43.

Ellwein, Thomas, Bildungstradition und zukunftsorientierte Ausbildung, in: "Philosophie als Beziehungswissenschaft", Festschrift für Julius Schaaf, Zwölfter Beitrag, Frankfurt a.M. 1971.

Ellwein, Thomas, Bundeswehr-Hochschulen am Hochschulrahmengesetz orientieren. Interview, in: Parlamentarisch-Politischer Pressedienst, Bonn, Nr.147, 3.8.1972, S. 1 - 5.

Ellwein, Thomas, Die Zukunft des Soldaten und seine Ausbildung, in: Neues Hochland, Heft 1/72, S. 78 - 87.

Ellwein, Thomas, Einführung, in: Dillkofer, Heide Lore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 13 -16.

Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974.

Ellwein, Thomas, Offiziere sollen studieren, in: Evangelische Kommentare, Stuttgart 1971, Heft 11, S. 648 - 650, 655.

Ellwein, Thomas, "Ein wertvoller Kämpfer muß nachdenken". Spiegel-Gespräch mit dem Vorsitzenden der Bundeswehr-Bildungskommission, Professor Thomas Ellwein, in: Der Spiegel vom 22.2.1971, S. 50, 52, 54, 55.

Ellwein, Thomas, Über Methoden politischer Kritik. Die Bundeswehr und ihre falschen Freunde, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 10. Januar 1971, S. 3 u. S. 8.

Ellwein, Thomas, Vorgeschichte und Rahmenbedingungen der Hochschulgründung, in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S.11-21.

Ellwein, Thomas, Zur Problematik der Bestimmung von Lernzielen und Lerninhalten, in: Dillkofer, Heide Lore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften -



Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr,  
Opladen 1975, S. 157 - 188.

Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts,  
5.Band, Tübingen 1956.

Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts,  
35.Band, Tübingen 1974.

Erklärung des Bundes demokratischer Wissenschaftler  
(BdWi) über die Hochschulen der Bundeswehr vom 19.  
April 1974, abgedruckt in: Blätter für Deutsche und  
Internationale Politik, Köln 1974, Heft 5, S. 539 -  
540.

Ernesti, Leo, (Stellungnahme zum Thema Bundeswehr-  
hochschulen), in: ÖTV-Wehr-Report, 1975 Heft 2, S. 7.

Fabritius, Georg, Politische Erwachsenenbildung in  
der Bundeswehr, in: Materialien zur Politischen  
Bildung 4/1976, S. 131 - 133.

Flachsenberg, Walter, Bundeswehrzeit - verlorene  
Zeit?, Köln 1970.

Fleckenstein, Bernhard, Schössler, Dietmar, Jugend  
und Streitkräfte, in: Beiträge zur Konfliktforschung,  
2/1973, S. 31 - 72.

Fleckenstein, Bernhard, (Hrsg.), Bundeswehr und In-  
dustriegesellschaft, Boppard a.Rh. 1971.

Fließ, Katrin, Auseinandersetzung mit Konzepten  
politischer Bildung im Hinblick auf die erziehungs-  
und gesellschaftswissenschaftliche Anleitung von

Fachstudiengängen, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 96 - 133.

Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975.

Fraenkel, Ernst, Deutschland und die westlichen Demokratien, Stuttgart 1968.

Francke, Dieter, Die politische Bildung in der Bundeswehr, Magisterarbeit an der Phil.Fak. der Universität München 1970.

Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 4.7.1972.

Frankfurter Hefte, Jg. 1970 - 1975.

Friedeburg, Ludwig, v., Zum Verhältnis von Militär und Gesellschaft in der Bundesrepublik, in: Picht, Georg, (Hrsg.) Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1966, Zweite Folge, S. 10 - 65.

Funke, Manfred, (Hrsg.) Friedensforschung - Entscheidungshilfe gegen Gewalt, München 1975.

Gagel, Walter, Literaturbericht Didaktik des politischen Unterrichts, in: Gegenwartskunde 2/1976, S. 229 - 233.

Gagel, Walter, Sicherung vor Anpassungsdidaktik?, in: Gegenwartskunde 2/1973, S. 241 - 286.

Galtung, Johan, Senghaas, Dieter, (Hrsg.),  
Kann Europa abrüsten?  
Friedenspolitische Optionen für die siebziger Jahre,  
München 1973.

Galtung, Johan, Strukturelle Gewalt, Reinbek, bei  
Hamburg 1975.

Genschel, Dietrich, Hochschule der Bundeswehr Hamburg,  
Erfahrungsbericht, Hamburg, Dezember 1976.

Genschel, Dietrich, "Ich begrüße Sie als Offiziere!",  
Ansprache des Leiters des Studentenbereichs der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, Oberst Dr. Genschel,  
bei der Begrüßung des Studienjahrgangs 1974, in:  
Information für die Truppe 3/75, S. 9 - 23.

Genschel, Dietrich, Soldaten im Hochschulstudium,  
in: Europäische Wehrkunde 10/1976, S. 501 - 505.

Genschel, Dietrich, Wehrreform und Reaktion, Hamburg  
1972,

Gerl, Herbert, u.a., Lernvoraussetzungen in der politischen Erwachsenenbildung, in: Materialien zur Politischen Bildung 2/1976, S. 83 - 93.

Gesellschaft-Staat-Erziehung, Jg. 1970-1973.

Gesetz über die Rechtsstellung des Soldaten (Soldatengesetz) vom 19. März 1956, in: Soldatengesetz, München 1961.

Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung,  
München 1971<sup>6</sup>.

Giesecke, Hermann, Didaktik der politischen Bildung, München 1974<sup>9</sup>.

Giesecke, Hermann, Politische Bildung - Rechenschaft und Ausblick, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, 5/1968, S. 276 - 286.

Götz, Christian, Staatsbürger in Uniform, Bonn 1962.

Graubohm, Herbert, Akademische Selbstverwaltung an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in Wehrkunde, München 1974, Heft 2, S. 90 - 94.

Grimm, Siegfried, ... der Bundesrepublik treu zu dienen. Die geistige Rüstung der Bundeswehr, Düsseldorf 1970.

Große, Helmut, Soldat und politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 8/68 vom 21. Februar 1968.

Große, Helmut, Die Bundeswehr in der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, B 4/70 vom 24. Januar 1970.

Große, Helmut, Zum Stand politischer Bildung in der Bundeswehr, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, Heft 6, 1971, S. 375 - 377.

Gutachten der Bildungskommission an den Bundesminister der Verteidigung, Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr, Bonn 1971.

Gutjahr-Löser, Peter, Knütter, Hans-Helmuth, (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, München 1975.

Gutte, Rolf, Die Neutralität unserer Armee, in:  
Frankfurter Hefte 1/1966, S. 6 - 16.

Habermas, Jürgen, Legitimationsprobleme im Spät-  
kapitalismus, Frankfurt a.M. 1975<sup>3</sup>.

Habermas, Jürgen, Protestbewegung und Hochschul-  
reform, Frankfurt a.M. 1969.

Habermas, Jürgen, u.a., Student und Politik,  
Neuwied 1969.

Habermeyer, Werner, Das Projektstudium, in:  
Dillkofer, Heide, u.a., Wirtschafts- und  
Organisationswissenschaften - Curriculum für die  
Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 217 -  
240.

Hackl, Othmar, Die Bedeutung der geisteswissenschaft-  
lichen Fächer für ein Studium an den Hochschulen der  
Bundeswehr, in: Politische Studien, München 1973,  
Sonderheft 1, S. 78 - 87.

Hamann, Rudolf, Armee im Abseits?, Hamburg 1972.

Handbuch Innere Führung, Hilfen zur Klärung der Be-  
griffe, 1957, 3. Aufl. 1964.

Handlos, Franz, Orientierung am Auftrag der Bundes-  
wehr, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1973,  
Heft 18, S. 785.

Hansen, Karl-Heinz, Forderungen an die Bundeswehr-  
hochschulen, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn  
1973, Heft 18, S. 785.

Hauptmanns-Papier, Niederschrift der Ergebnisse einer Arbeitstagung von Hauptleuten (KpChefs) 7.PzGrenDiv. im Dezember 1970, abgedruckt in: München, Ingo, v., (Hrsg.), Aktuelle Dokumente, Militär-Gehorsam-Meinung, Berlin/New York 1971, S. 115 - 130.

Hartwich, Hans-Hermann, Demokratieverständnis und Curriculumrevision, in: Gegenwartskunde 2/73, S. 141 - 154.

Heckhausen, Heinz, Förderung der Lernmotivation und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 193 - 228.

Heidegger, Hermann, Zum Gutachten "Ellwein", in: Wehrkunde, München 1971, Heft 2, S. 65 - 67.

Heinrich, Hartmut, Projekt ohne Vorbild: Theologie an den Hochschulen der Bundeswehr, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 209 - 250.

Hennig, Eike, Die Rüstungsgesellschaft und ihre Kosten, in: Krippendorff, Ekkehart (Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 275 - 319.

Hentig, Hartmut, v., Wissenschaftsdidaktik, in: Hentig, Hartmut, v., u.a., (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, Fünftes Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1970, S. 13 - 40.

Hentig, Hartmut, v., u.a., (Hrsg.), Wissenschaftsdidaktik, Fünftes Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1970.



Hesslein, Bernd, C., Das leise Lernen bei der Bundeswehr, in: ÖTV-Wehr-Report 3/1975, S. 4 - 5.

Herzfeld, Hans, Die Bundeswehr und das Problem der Tradition, in: Picht, Georg, (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, Erste Folge, S. 32 - 95.

Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien , Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, Wiesbaden o.J.

Heyne, Anne, Möhle, Volker, Bildungsreform und Bundeshochschulen, in: Duve, Freimut, (Hrsg.), Ein Anti-Weißbuch, Reinbek bei Hamburg 1974, S. 99 - 110.

Hilligen, Wolfgang, Ziele des politischen Unterrichts - noch konsensfähig ?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament B 15/75 vom 12. April 1975, S. 3 - 20.

Hilligen, Wolfgang, Dreimal "Emanzipation", in: Gegenwartskunde 3/73, S. 271 - 289.

Hochschule für Politische Wissenschaft, Demokratie und Wehrgedanke, München 1959.

Hodes, Fritz, Wehrdisziplinarordnung, Köln/Berlin/Bonn/München 1973, 4. Auflage.

Hoffmann, Gisbert, Das Anleitstudium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg: Ziel und Wirklichkeit, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau, 3/1976, S. 81 - 86.

Horn, Erwin, BW-Hochschulen brauchen Chance zur Normalisierung, in: Sozialdemokratische Sicherheitspolitik 6, 7/1974, S. 5 - 7.

Hornung, Klaus, Schwerpunktprobleme der Bundeswehrhochschulen, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 32 - 45.

Howe, Günter, (Hrsg.), Atomzeitalter, Krieg und Frieden, Witten/Berlin 1965.

Howe, Günter, Technik und Strategie im Atomzeitalter, in: Picht, Georg (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, Erste Folge, S. 178 - 306.

Ilseman, Carl-Gero, v., Die Bundeswehr in der Demokratie, Hamburg 1971.

Information für die Truppe, Bundesministerium der Verteidigung, (Hrsg.), Bonn 1956 ff.

Ipsen, Hans, Peter, Grabitz, Eberhard, (Hrsg.), Das Hamburger Universitätsgesetz, Hamburg 1970.

Jaeggi, Urs, Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Frankfurt a.M. 1969.

Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung, Band I, Bedrohungsvorstellungen als Faktor der internationalen Politik, Düsseldorf 1971.

Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung, Band II, Friedensforschung und politische Praxis, Düsseldorf 1972.

Jakobsen, Hans-Adolf, Bredow, Wilfried, v., Politikwissenschaftliche Aspekte der politischen Bildung in der Bundeswehr, in: Pöggeler, Franz, Wien, Otto, (Hrsg.), Soldaten der Demokratie, Frankfurt a.M. 1973, S. 171 - 186.

Janowitz, Morris, Militär und Gesellschaft, Boppard am Rhein 1965.

Jaspers, Karl, Die Atombombe und die Zukunft des Menschen, München 1957.

Kaack, Heino, Roth, Reinhold, Die Außenpolitische Führungselite der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 3/72 vom 15. Januar 1972.

Kahn, Hermann, Eskalation, Berlin 1966.

Kaiser, A., Schatz-Bergfeld, M., Politische Bildung in der Bundeswehr, Reihe Wehrpsychologische Untersuchungen, Heft 2/1977.

Kaiser, Karl, Friedensforschung in der Bundesrepublik Göttingen 1970.

Kampftruppen, Jg. 1971 - 1973.

Karst, Heinz, Das Bild des Soldaten, Boppard 1964.

Karst, Heinz, Die Bundeswehr in der Industriegesellschaft, in: Kampftruppen 1966.

Karst, Heinz, "Denker" oder "Kämpfer" - brauchen wir den akademisch ausgebildeten Offizier?, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 24 - 31.

Kirchbach, Hans, Peter, v., Funktionieren oder mitdenkender Gehorsam?, in: Wehrkunde München 1975, Heft 4, S. 201 - 206.

Kissinger, Henry, Kernwaffen und auswärtige Politik, München 1959.

Klausenitzer, Franz, Albrecht, Die Diskussion um die Innere Führung, Zum Verhältnis von Bundeswehr und Öffentlichkeit, in: Picht, Georg, (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten u. Berlin 1966, Zweite Folge, S. 159 - 246.

Klöss, Erhard, Das Unternehmen Bundeswehr, in: Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, (Hrsg.), Unternehmen Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1974, S. 7 - 16.

Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, (Hrsg.), Unternehmen Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1974.

Klüver, Jürgen, Plander, Harro, Bundeswehrhochschule, in: Studentische Politik, 3, 4/1975, S. 38 - 51.

Klüver, Jürgen, Wolf, Friedrich, O., u.a., Theorie und Praxis der Studentenbewegung. Gesichtspunkte zur Analyse ihrer Wissenschaftskritik, in: Klüver, Jürgen, Wolf, Friedrich, O., (Hrsg.), Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung, Stuttgart/Bad Cannstadt 1972; S. 11 - 30.

Klüver, Jürgen, Wolf, Friedrich, O., (Hrsg.), Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung, Stuttgart/Bad Cannstadt 1972.

Knorr, Lorenz, Das Weißbuch, Die Politik der Bundesregierung und die KSZE, in: Blätter für deutsche und internationale Politik 3/1976, S. 267 - 278.

Krekeler, Theo, Scherer, Werner, Wehrpflichtgesetz, Kommentar, Berlin/Frankfurt a.M., 1966, 3. Auflage.

Krippendorff, Ekkehart, (Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968.

Kühn, Wolfram, u.a., Das Studium der Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg, in: Europäische Wehrkunde 10/1976, S. 505 - 511.

Kuhn, Klaus, Schwachstellen der politischen Bildung, in: Information für die Truppe, 1/75, S. 69 - 73.

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, Richtlinien für den politischen Unterricht, Politik, Stuttgart 1973.

Kuper, Ernst, Politisches Lernen in der Phase der Entspannungspolitik, in: Gegenwartskunde 4/1974, S. 405- 414.

Leber, Georg, Hochschulen der Bundeswehr im Dienste der Ausbildungsreform, in: Information für die Truppe 3/1975, S. 3 - 8.

Leber, Georg, Rede des Bundesministers der Verteidigung anlässlich der Wehrpolitischen Tagung der Fraktion der SPD des Deutschen Bundestages, am 22. September 1974 in Regensburg, Maschinengeschriebenes Manuskript.

Die Lehrinheiten des Grundstudiums, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 241 - 289.

Lenk, Kurt, Sinn und Unsinn der Forderung nach einer Gegenideologie, in: Gesellschaft - Staat - Erziehung, Heft 3, 1962, S. 135 - 148.

Leonhardt, Walter, Rudolf, "Kompanie-ie-ie, forschen!" , in: Die Zeit vom 28. Januar 1977, S. 6.

Leonhardt, Walter, Rudolf, Die klugen Leutnants von Hamburg, in: Die Zeit vom 8. Oktober 1976, S. 32.

Leutnants fordern die Tradition heraus. Junge Offiziere der Bundeswehr im Gegensatz zur Generalität/ Die neun Thesen im Wortlaut, in FAZ vom 29.1.1970, S. 9.

Liebau, Wulf-Eberhard, Akademiker in Uniform, Hamburg/Heidelberg 1976.

Lippert, Ekkehard, Zabel, Rosemarie, Bildungsreform und Rekrutierungsmuster, in: Wehrwissenschaftliche Rundschau 6/76, S. 190- 195.

Litt, Theodor, Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, Bonn 1957.

Loch, Walter, Staatsbürgerlicher Unterricht in der Bundeswehr, in: Information für die Truppe, Beilage zu Heft 1/1965, S. 4 f.f.

Lück, Hartmut, Zur politischen Bildung in der Bundeswehr, München 1969.



Macioszek, Heinz-Georg, Das Problem der Tradition in der Bundeswehr. Eine empirische Untersuchung unter jungen Offizieren des Heeres, Hamburg 1969.

Massing, Otwin, Curriculum-Konstruktion im Horizont politischer Ökonomie, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, S. 411 - 415, S. 455 - 458, S. 501 - 504.

Massing, Otwin, Intellektueller Eiertanz um Bundeswehrhochschulen, in: Die Neue Gesellschaft, Bonn 1973, Heft 5, S. 374 - 377.

Massing, Otwin, Präliminarien zu einer Theorie der "Anleitung", in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 59 - 95.

Massing, Otwin, Reform im Widerspruch, Gießen 1976.

Meise, Hans, Heinrich, Die kritisch-dialektischen Sozialwissenschaften in der Neuordnung von Ausbildung und Bildung, in: Europäische Wehrkunde 12/1976, S. 622 - 629.

Meise Hans, Heinrich, Die Offiziersausbildung des Ellwein-Konzepts aus der Sicht der Kampftruppen, in: Wehrkunde, München 1971, Heft 4, S. 194 - 199.

Meyer, Hilbert, L., Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972.

Mickel, Wolfgang, W., Curriculumforschung und politische Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung des Parlament, B 19/71, vom 8.Mai 1971.

Mickel, Wolfgang, Lehrpläne und politische Bildung, Darmstadt 1971.

Mickel, Wolfgang, Politische Bildung an Gymnasien 1945 - 1965, Stuttgart 1967.

Minssen, Friedrich, Legitimationsprobleme in der Gesellschaftslehre - Zum Streit um die hessischen "Rahmenrichtlinien", in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 41/73, vom 13. Oktober 1973.

Mischke, Ferdinand, O., Rüstungswettlauf, Stuttgart 1972.

Mollenhauer, Klaus, Erziehung und Emanzipation, München 1973<sup>6</sup>.

Morgenstern, Oskar, Strategie - heute, Frankfurt am Main, 1962.

Mosen, Wido, Bundeswehr - Elite der Nation?, Neuwied/Berlin 1970.

Mosen, Wido, Eine Militärsoziologie, Neuwied/Berlin 1967.

Münch, Ingo, v., (Hrsg.), Militär-Gehorsam-Meinung, Berlin/New York 1971.

Nahamowitz, Peter, Militärische Systemstruktur und "erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierte" Hochschulausbildung für Offiziere, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 134 - 174.

Nerlich, Uwe, Krieg und Frieden in der modernen Staatenwelt, Gütersloh 1966.

Nerlich, Uwe, Strategie der Abrüstung, Gütersloh 1962.

Die Neue Gesellschaft, Jg. 1972 - 1975.

Obermann, Emil, Verteidigung der Freiheit, Stuttgart 1966.

Oetinger, Friedrich, Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1953.

Osgood, Charles, E., Wechselseitige Initiative, in: Krippendorff, Ekkehart, (Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 357 ff.

Pawelczyk, Alfons, Fortbildungsstufe C: Gegengewicht zur BW-Hochschule, in: ÖTV-Wehr-Report 1973, Heft 4, S. 4 - 5.

Picht, Georg, Prognose, Utopie, Planung, Stuttgart 1967.

Picht, Georg, (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, I.Folge.

Picht, Georg, (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, II.Folge.

Picht, Georg, Einführung, in: Picht, Georg, (Hrsg.), Studien zur politischen und gesellschaftlichen Situation der Bundeswehr, Witten/Berlin 1965, I.Folge, S. 7 - 31.

Picht, Georg, u.a., (Hrsg.), Studien zur Friedensforschung, München/Stuttgart 1969 ff.

Pöggeler, Franz, Bundeswehrhochschulen - Reformhochschulen, in: Wehrkunde, München 1972, Heft 11, S. 557 - 561.

Pöggeler, Franz, Wien, Otto, (Hrsg.), Soldaten der Demokratie, Frankfurt a.M. 1973.

Pöggeler, Franz, Um das Soldatenbild der Bundeswehr, in: Rheinischer Merkur vom 23.7.1971, S. 10.

Politische Meinung, Jg. 1971 - 1973.

Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1.

Politische Studien, Jg. 1970 - 1976.

Politische Vierteljahresschrift, Jg. 1971 - 1973.

Pomorin, Jürgen, Politische Bildung in der Bundeswehr, in: Demokratische Erziehung 6/1975, S. 91 - 97.

Portner, Dieter, Studierende Soldaten - praktizierende Soldaten, in: Europäische Wehrkunde 2/1977, S. 80 - 84.

Potyka, Christian, Im zweiten Anlauf zur Reform, in: Süddeutsche Zeitung vom 30.6.1971, S. 8.

Potyka, Christian, Der Arbeitgeber Bundeswehr wird wieder attraktiv, in: Süddeutsche Zeitung vom 12.4.1977, S. 4.

Potyka, Christian, Armee ohne demokratisches Bewußtsein?, in: Süddeutsche Zeitung vom 7.3.1977, S. 4.

Potyka, Christian, Das Experiment mit dem Akademiker in Uniform, in: Süddeutsche Zeitung vom 7. Oktober 1976, S. 4.

Potyka, Christian, Fehlstart der Inneren Führung, in: Süddeutsche Zeitung, 12. September 1973, S. 10.

Potyka, Christian, Goppels Ellwein-Zickzack, in: Süddeutsche Zeitung vom 16. Januar 1973, S. 4.

Potyka, Christian, Hofnarr am Ellwein-Institut der Armee, in: Süddeutsche Zeitung vom 7./8. April 1977, S. 9.

Potyka, Christian, Peinliches von Kraushaar und der Führungsakademie, in: Süddeutsche Zeitung vom 13. Juli 1976, S. 4.

Rahmencurriculum, A., Allgemeiner Teil, Bonn, 16. November 1972, Maschinengeschriebenes Manuskript.

Rasch, Harold, Politik mit dem Osten, Frankfurt a.M. 1970.

Raven, Wolfram, v., Armee gegen den Krieg, Stuttgart 1966.

Regierungserklärung vom 28. Oktober 1969, in: Behn, Hans, Die Regierungserklärungen der Bundesrepublik Deutschland, München/Wien 1971, S. 205 - 235.

Renn, Heinz, Gibt es eine Militärsoziologie in der BRD ?, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 44/72 vom 28. Oktober 1972, S. 12 - 17.

Reinecke, Wolfgang, Die Bundeswehr, Armee ohne Auftrag ?, Mannheim 1968.

Rittau, Martin, Soldatengesetz - Kommentar, München/Berlin 1957.

Robinsohn, Saul, B., Bildungsreform als Reform des Curriculum, Neuwied 1967.

Robinsohn, Saul, B., Einführung, in: Robinsohn, Saul, B., u.a. (Hrsg.), Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Band I, Stuttgart 1970, S. VII - XVI.

Robinsohn, Saul, B., u.a., (Hrsg.), Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß, Band I, Stuttgart 1970.

Roth, Heinrich, Einleitung und Überblick, in: Roth, Heinrich, (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 17 - 67.

Roth, Heinrich, (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.

Roth, Karl-Heinz, Invasionsziel DDR, Psychologische Kampfführung, Hamburg 1971.

Rühle, Hans, Stud. rer. mil. oder: für die Profis ein spezielles studium militare ?, in: Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1, S. 46 - 55.

Sahner, Wilhelm, Das Grundstudium, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 197 - 216.



Schall, Wolfgang, Psychologische Rüstung - eine militärische Führungsaufgabe, in: Dokumente und Kommentare, Beilage zu Information für die Truppe 3/1964.

Schall, Wolfgang, Ziele und Aufgaben der Inneren Führung, - gestern und heute, in: Dokumente und Kommentare, Beilage zu Information für die Truppe 3/1962.

Schenk, Guntram, v., Hochschulen der Bundeswehr, in: Die Neue Gesellschaft, Bonn 1972, Heft 7, S. 556 - 560.

Scherer, Werner, Soldatengesetz und Verordnung über die Regelung des militärischen Vorgesetztenverhältnisses, Berlin/Frankfurt a.M., 1956.

Schierholz, Henning, Wehrbereitschaft - Ziel politischer Erziehung ?, Heidelberg 1972.

Schmiederer, Rolf, Zur Kritik der Politischen Bildung, Frankfurt a.M. 1971.

Schmidt, Helmut, Verteidigung oder Vergeltung, Stuttgart 1965<sup>4</sup>.

"Schnez-Studie", abgedruckt in: Blätter für deutsche und internationale Politik, Köln, Heft 3/1970, S. 301 - 319.

Schöning, Dietmar, Für Demokratisierung, gegen Bundeswehrhochschulen, Wehrkunde und Berufsverbote, in: Büchele, Johanna, Hager, Joachim, u.a., Militarisierung des Bildungswesens am Beispiel bundeswehreigener Hochschulen, Heft 7 der Texte zur Demokratisierung, Frankfurt a.M., 1973, S. 3 - 13.

Schörken, Rolf, (Hrsg.), Curriculum "Politik",  
Opladen 1974.

Schöblier, Dietmar, Streitkräftereform und politische  
Planung in der Bundesrepublik Deutschland, in:  
Politische Studien, München 1973, Sonderheft 1,  
S. 3 - 13.

Schreiben des Bundeskanzlers Willi Brandt an den Vor-  
sitzenden der Ministerpräsidenten-Konferenz Herrn  
Ministerpräsidenten Dr. Helmut Kohl vom 19. November  
1970, abgedruckt in: Schierholz, Henning, Wehrbe-  
reitschaft - Ziel politischer Erziehung ?, Heidelberg  
1972, S. 122 - 123.

Schriftenreihe Innere Führung, Bundesministerium der  
Verteidigung (Hrsg.), Bonn 1957 ff.

Schubert, Klaus, v., Gesellschaftliche Forderungen  
an die Bildungsreform der Bundeswehr, in: Information  
für die Truppe 10/73, S. 72 - 87.

Schubert, Klaus, v., Hochschulen der Bundeswehr -  
warum ?, in: Politische Studien, München 1973,  
Sonderheft 1, S. 14 - 23.

Schubert, Klaus, v., Ein Stück Hochschulreform vor-  
weggenommen, zur Struktur einer Bundeswehruniversität,  
in: ÖTV-Wehr-Report 1972, Heft 6, S. 10 - 11.

Schubert, Klaus, v., Hochschulpolitik und Bundeswehr,  
in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, Heft 9,  
S. 368 - 375.

Schubert, Klaus, v., Soldaten auf der Schulbank, in: Die Zeit vom 7.7.1972, S. 40.

Schubert, Klaus, v., Streitmacht im Frieden, in: Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, Unternehmen Bundeswehr, Frankfurt a.M. 1974, S. 17 - 44.

Schubert, Klaus, v., Studium an den Hochschulen der Bundeswehr, in: Sicherheitspolitik heute, Bad Honnef 1975, Heft 1, S. 7 - 18.

Schubert, Klaus, v., Zum Verhältnis von Militär und Wissenschaft in der BRD, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 44/72 vom 28.Oktober 1972, S. 3 - 11.

Schulte, Ludwig, Abschreckung und Feindbild in der Phase der Entspannungspolitik, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 6/73 vom 10.Februar 1973, S. 3 - 23.

Schulte, Ludwig, Verteidigung im Frieden, Frankfurt am Main 1968.

Schwarz, Urs, Strategie - gestern - heute - morgen, Düsseldorf/Wien 1965.

Seiz, Peter, Curriculare, didaktische und organisatorische Aspekte von erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich dimensionierten Fachstudiengängen, in: Fließ, Katrin, u.a., Partizipation als Lernziel, Pullach bei München 1975, S. 175 - 208.

Seiz, Peter, Curriculumtheorie und Ausbildungsstrategie, in: Truppenpraxis 6/1976, S. 369 - 377.

Senghaas, Dieter, Abschreckung und Frieden,  
Frankfurt a.M. 1972.

Senghaas, Dieter, (Hrsg.), Friedensforschung und  
Gesellschaftskritik, Frankfurt a.M. 1973.

Senghaas, Dieter, Zur Pathologie organisierter  
Friedlosigkeit, in: Krippendorff, Ekkehart,  
Friedensforschung, Köln/Berlin 1968, S. 217 ff.

Senghaas, Dieter, u.a., MBFR: Aufrüstung durch  
Rüstungskontrolle ?, in: Aus Politik und Zeitge-  
schichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parlament,  
B 13/73, vom 31.März 1973, S. 26 - 54.

Senghaas, Dieter, Zur Analyse von Drohhpolitik in den  
internationalen Beziehungen, in: Aus Politik und  
Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung das Parla-  
ment, B 26/70 vom 27.Juni 1970, S. 22 - 55.

Skelett im Schrank, in: Der Spiegel vom 4.9.1972,  
S. 54.

Soldatengesetz, München 1961.

Soldatengesetz, Grundgesetz, mit den Berichten des  
Verteidigungsausschusses und des Rechtsausschusses  
des Deutschen Bundestages, Köln/Berlin/Bonn/München  
1962, 5.Auflage, Gesetz über die Rechtsstellung des  
Soldaten.

Sontheimer, Kurt, Politische Bildung zwischen  
Utopie und Verfassungswirklichkeit, in: Zeitschrift  
für Pädagogik, 1963, S. 167 - 180.

Sozialwissenschaftliches Institut der Bundeswehr,  
Curricula für die Hochschulen der Bundeswehr, in:  
Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochen-  
zeitung das Parlament, B 15/16 vom 13. April 1974.

Der Spiegel vom 7. April 1969.

Der Spiegel vom 1. Dezember 1975.

Der Spiegel vom 12. Juli 1976

Staehr, Gerda, v., Kritische Theorie und politische  
Didaktik, Bonn/Bad Godesberg 1973.

Stammler, Eberhard, Innere Führung als dauernde  
Aufgabe, in: Die Neue Gesellschaft, Heft 6, 1963,  
S. 459 - 461.

Starkulla, Heinz, Zur Problematik der Heeresaus-  
bildungskonzeption im "Ellwein-Gutachten", in:  
Arbeitspapiere zur politischen Soziologie, München  
1972, Heft 2, S. 59 - 87.

Stellungnahme der WRK zum zustimmenden Beschluß der  
Bundesregierung, bundeswehreigene Hochschulen zu er-  
richten, abgedruckt in: Deutsche Universitäts-Zeitung,  
Bonn 1972, Heft 13.

Studnitz, Hans Georg, v., Rettet die Bundeswehr !,  
Stuttgart 1967<sup>2</sup>.

Süddeutsche Zeitung vom 13. Juni 1975.

Süddeutsche Zeitung vom 31. März 1977.

Süddeutsche Zeitung vom 2./3. April 1977.

Süddeutsche Zeitung vom 4. April 1977.

Sundheimer, Karl-Heinz, Curricula für den Sozialwissenschaftlichen Unterricht in Rheinland-Pfalz (Sekundarstufen I und II) und Baden-Württemberg (Sekundarstufe II), in: Gutjahr-Löser, Peter, Knütter, Hans-Helmuth, (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, München 1975, S. 153 - 193.

Sutor, Bernhard, Philosophisch-anthropologische Grundlagen der Politischen Bildung, in: Gutjahr-Löser, Peter, Knütter, Hans-Helmuth, (Hrsg.), Der Streit um die politische Bildung, München 1975, S. 43 - 72.

Thielen, Hans-Helmut, Der Verfall der Inneren Führung, Frankfurt am M. 1970.

Tröger, Walter, Gutachten zum Rahmencurriculum erstellt auf Bitte des Berufungsausschusses für den Fachbereich Pädagogik, Regensburg, o.J.

Truppenpraxis, Jg. 1970 - 1974.

Urbach, Dietrich, Militärische Ausbildung an der Universität ?, in: Deutsche Universitäts-Zeitung, Bonn 1972, Heft 3, S. 109.

Verfassung des Freistaates Bayern.

Die vierteilige schematische Darstellung des Curriculum Wirtschafts- und Verwaltungswissenschaften, in: Dillkofer, Heidelore, u.a. Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, Anlage.



Vilmar, Fritz, Rüstung und Abrüstung im Spätkapitalismus, Frankfurt a.M. 1973.

Vom künftigen deutschen Soldaten. Gedanken und Planungen der Dienststelle Blank, Bonn (1955).

Vorstand der SPD, Bonn, (Hrsg.), Grundsätze sozialdemokratischer Sicherheitspolitik, Reihe Sicherheitsfragen, Heft 3, Bonn 1973.

Waldmann, Eric, Soldat im Staat. Der Staatsbürger in Uniform - Vorstellung und Wirklichkeit, Boppard am Rhein, 1964<sup>2</sup>.

Wallraven, Klaus, Dietrich, Eckart, Politische Pädagogik. Aus dem Vokabular der Anpassung, München 1970.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1960, Deutscher Bundestag, 3. Wahlperiode, Drucksache 2666 vom 14.4.1961.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1962, Deutscher Bundestag, 4. Wahlperiode, Drucksache IV, 1183 vom 11.4.1963.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1963, Deutscher Bundestag, 4. Wahlperiode, Drucksache IV, 2305 vom 4.6.1964.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages, Jahresbericht 1968, Deutscher Bundestag, 5. Wahlperiode, Drucksache V, 3921 vom 19.2.1969.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages,  
Jahresbericht 1971, Deutscher Bundestag, 6. Wahl-  
periode, Drucksache VI, 3232 vom 29.2.1972.

Der Wehrbeauftragte des Deutschen Bundestages,  
Jahresbericht 1974, Deutscher Bundestag, 7. Wahl-  
periode, Drucksache 7, 3228 vom 13.2.1975.

Wehrforschung, Jg. 1973 - 1975.

Wehrkunde, Jg. 1971 - 1975.

Weinacht, Paul-Ludwig, Kompetenz für politische  
Bildung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte,  
Beilage zur Wochenzeitung das Parlament, B 10/76  
vom 6. März 1976, S. 3 - 17.

Weizsäcker, Carl, Friedrich, v., (Hrsg.) Kriegs-  
folgen und Kriegsverhütung, München 1971.

Wellmer, Albrecht, Unpolitische Universität und  
Politisierung der Wissenschaft, in: Habermas, Jürgen,  
Protestbewegung und Hochschulreform, Frankfurt a.M.  
1969, Anhang S. 249 - 258.

Weltz, Friedrich, Wie steht es um die Bundeswehr ?  
Eine Dokumentation des Stern. Befragung durch Infra-  
test, Hamburg 1964.

Wienemann, Elisabeth, Berufliche Ausbildung in der  
Bundeswehr, in: Klöss, Erhard, Grossmann, Heinz, (Hrsg.),  
Unternehmen Bundeswehr, Frankfurt 1974, S. 123 - 144.

Wiesner, Jerome, B., York, Herbert, F., Keine Ver-  
teidigung möglich, in: Krippendorff, Ekkehart,  
(Hrsg.), Friedensforschung, Köln/Berlin 1968,  
S. 199 - 216.

Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970, Bonn 1970, Band 1.

Wörner, Manfred, Bundeswehrhochschulen - eine Zwischenbilanz, in: Politische Studien, München 1972, Heft 6, S. 586 - 594.

Die Zeit, vom 28. September 1973.

Die Zeit, vom 8. November 1974.

Die Zeit, vom 31. Oktober 1975, S. 31, Stellenausschreibung der Hochschule der Bundeswehr München.

Die Zeit, vom 6. März 1976.

Zeitschrift für Politik, Jg. 1970 - 1976.

Zoll, Ralf, Begriff und Ansatz der Curriculumentwicklung, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 17 - 34.

Zoll, Ralf, Curriculum Vermessungswesen. Einleitung zur Diskussion im Gründungsausschuß der Hochschule der Bundeswehr (Hamburg), in: Ellwein, Thomas, u.a., (Hrsg.), Hochschule der Bundeswehr zwischen Ausbildungs- und Hochschulreform, Opladen 1974, S. 126 - 141.

Zoll, Ralf, Zur Problematik der Auswahl und Zuordnung der Lerninhalte, in: Dillkofer, Heidelore, u.a., Wirtschafts- und Organisationswissenschaften - Curriculum für die Hochschulen der Bundeswehr, Opladen 1975, S. 189 - 196.



## Lebenslauf:

- 22.4.1946 geboren in Bad Aibling, als erstes Kind der Eheleute Josef und Zenta Koch.
- 1952-1956 Volksschule Willing.
- 1956-1966 Humanistisches Gymnasium Rosenheim.
- 1966 Abitur am Humanistischen Gymnasium Rosenheim.
- 1966-1976 Studium der Politischen Wissenschaft, Philosophie, Zeitungswissenschaft und Pädagogik an der Universität München.
- 1976 Eheschließung mit Frau Annemie Koch geb. Finsterhölzl.
- 1977 Promotion zum Dr. phil.











